

Sroka, Wendelin

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR. Ein Beitrag zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Neuhumanismus

München : Profil-Verlag 1984, IV., 263 S. - (Zugl.: Regensburg, Univ., Phil. Fak. I, Diss., 1984)



Quellenangabe/ Reference:

Sroka, Wendelin: Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR. Ein Beitrag zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Neuhumanismus. München : Profil-Verlag 1984, IV., 263 S. - (Zugl.: Regensburg, Univ., Phil. Fak. I, Diss., 1984) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-18167 - DOI: 10.25656/01:1816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-18167>

<https://doi.org/10.25656/01:1816>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wendelin Sroka

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR

Ein Beitrag zur Rezeptions-
und Wirkungsgeschichte des
Neuhumanismus

Profil

Anschrift des Autors:

Dr. Wendelin Sroka
Schloßstraße 2
8401 Pentling

Die Arbeit wurde im Januar 1984 von der Philosophischen Fakultät II der Universität Regensburg als Dissertation angenommen.

CIP – Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Sroka, Wendelin:

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR: e. Beitr. zur Rezeptions- u. Wirkungsgeschichte d. Neuhumanismus / Wendelin Sroka. – München: Profil-Verlag, 1984.
ISBN 3-89019-107-X

Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der Wiedergabe in jeder Form und der Übersetzung in andere Sprachen behalten sich Urheber und Verleger vor. Es ist ohne schriftliche Genehmigung des Verlages nicht erlaubt, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen oder unter Verwendung elektronischer bzw. mechanischer Systeme zu speichern, systematisch auszuwerten oder zu verbreiten (mit Ausnahme der in den §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle).

Gesamtherstellung: WB Druck, Füssen

© 1984, Profil Verlag, 8000 München 80, Postfach 80 13 63
ISBN 3-89019-107-X

Inhalt

	Seite
A) PROBLEMSTELLUNG UND ANLAGE DER UNTERSUCHUNG	1
1. Absicht und wissenschaftssystematischer Ort der Untersuchung	2
2. Zum Problem der Aneignung von Bildungstheorien	10
3. Fragestellungen und Aufbau der Untersuchung	22
B) DIE HISTORIOGRAPHISCHE ANEIGNUNG DER BILDUNGSKONZEPTION WILHELM VON HUMBOLDTS IN DER DDR	26
1. Rahmenbedingungen der Humboldt-Rezeption	26
1.1 Die DDR und das kulturelle Erbe	27
1.2 Traditionsaneignung in der pädagogischen Historiographie der DDR	36
2. Leben und Werk Humboldts als Gegenstand von Veröffentlichungen - ein Überblick	46
2.1 Publikationen im Zeitraum 1945 bis 1959	47
2.2 Publikationen im Zeitraum 1960 bis 1983	49
3. Die Bestimmung des politischen Standorts Humboldts	52
3.1 Humboldts frühe Bildungserfahrungen: Entstehungsbedingungen und erste Bewährungsproben seiner politisch fortschrittlichen Haltung	54
3.2 Der Zeitgenosse der französischen Revolution	66
3.3 Der Theoretiker des bürgerlich-liberalen Staates	74
3.4 Der reformorientierte Staatsmann	82
4. Die Interpretation des Humboldtschen Menschenbildes	89
4.1 Der Humanismus des Humboldtschen Menschenbildes	91
4.2 Materialistische Gehalte im Begriff des "Lebens-triebes"?	93
4.3 Der Irrtum des "psychologischen Anthropozentrismus" und die Aufhebung des Humboldtschen Menschenbildes durch Marx	97
5. Die Charakterisierung der Humboldtschen Theorie allgemeiner Bildung	107
5.1 Die neuhumanistische Konzeption der allgemeinen Bildung - allseitig oder einseitig?	107

5.2	Der ambivalente Gehalt des Ideals der Bildung an der Antike	114
5.3	Die idealistische Begründung des Zusammenhanges von Bildung und Sprache	123
6.	Die Charakterisierung der Humboldtschen Bildungspolitik	135
6.1	Humboldts Bildungspolitik - Wesensbestandteil der preußischen Reformen?	137
6.2	Die Fortschrittlichkeit der Haltung Humboldts in der Frage der öffentlichen Staatserziehung	140
6.3	Die Fortschrittlichkeit der nationalerzieherischen Absichten Humboldts	144
6.4	Humboldts Schulreform - egalitäre oder elitäre Zielsetzungen?	147
6.5	Humboldt und die Gründung der Universität Berlin: Bleibende Gehalte der klassischen deutschen Universitätsidee	151
7.	Zusammenfassung: Grundzüge historiographischer Aneignung der Humboldtschen Bildungskonzeption	165
C)	ZUR SYSTEMATISCHEN ANEIGNUNG DER HUMBOLDTSCHEN BILDUNGSKONZEPTION IN BILDUNGSTHEORETISCHEN ENTWÜRFEN DER DDR-PÄDAGOGIK	175
1.	Schul- und pädagogikgeschichtliche Rahmenbedingungen marxistischer Bildungstheorie	176
2.	Die Verabschiedung des Humboldtschen Bildungsdenkens im Theorieansatz Robert Alts	179
2.1	Alts gesellschaftstheoretische Grundlegung schulischer Erziehung	181
2.1.1	Erziehung als Funktion der Gesellschaft	181
2.1.2	Die Einheit von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten im Unterricht der "demokratischen Schule"	185
2.2	Das Verhältnis der Erziehungstheorie Alts zur Bildungstheorie Humboldts	187
2.2.1	Die Tradition der Aufklärungsphilosophie als gemeinsamer historischer Bezugspunkt	187
2.2.2	Der Verzicht auf eine subjekttheoretische Grundlegung der Erziehungskonzeption	189
2.2.3	Der Verzicht auf das Prinzip der Autonomie der Bildung	191

3.	Der Versuch einer Rehabilitierung neuhumanistischen Bildungsdenkens durch Heinrich Deiters	197
3.1	Die geschichtsphilosophische Grundlegung der Bildungstheorie Deiters'	200
3.2	Das Verhältnis der Bildungstheorie Deiters' zur Bildungstheorie Humboldts	203
3.2.1	Die Beibehaltung des Humanitätsgedankens	204
3.2.2	Die Beibehaltung der Idee der Förderung der geistigen Kräfte	206
3.2.3	Die Beibehaltung des Prinzips der Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung	208
3.2.4	Die Ersetzung der "Humaniora" durch die "Realia"	210
4.	Die Preisgabe des Humboldtschen Bildungsdenkens in der "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" Gerhart Neuners	213
4.1	Der Theoriekontext des Neunerschen Bildungsbegriffs	214
4.2	Das Verhältnis der Bildungstheorie Neuners zur Bildungstheorie Humboldts	217
4.2.1	Die Neubestimmung des Spezifikums der Persönlichkeit: Klassenwesen statt Individuum	217
4.2.2	Die Neubestimmung der Grundlagen der Bildung: Ideologie der Arbeiterklasse statt menschliche Kräfte	221
4.2.3	Die Neubestimmung des Hauptzieles der Bildung: Mobilität der Produzenten statt allseitige Kraftentwicklung	225
5.	Zum Verhältnis von Humboldtschem und marxistisch-leninistischem Bildungsdenken in der DDR - Thesen	232
	Abkürzungsverzeichnis	235
	Verzeichnis der in der SBZ und DDR erschienenen Schriften von und über Wilhelm von Humboldt	236
	Literaturverzeichnis	243

Vorwort

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts besitzt heute nicht nur im Urteil derer Bedeutung, denen an der "Bildung des Bürgers" im Rahmen einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung gelegen ist. Auch marxistische Politiker und Wissenschaftler der DDR sprechen von bleibenden Gehalten des Humboldtschen Neuhumanismus. Humboldts progressive Ideen, so ihre These, seien im Sozialismus bewahrt und aufgehoben.

Die Aneignung der Bildungskonzeption Humboldts in der DDR ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Die Untersuchung enthält zwei Schwerpunkte: Zum einen wird das Humboldt-Bild der DDR dargestellt und interpretiert, zum anderen wird der Frage nachgegangen, inwieweit Prinzipien der Humboldtschen Bildungskonzeption in der Bildungstheorie der marxistisch-leninistischen Pädagogik zum Ausdruck kommen. Damit soll von erziehungswissenschaftlicher Seite ein Beitrag zur Tradierung des neuhumanistischen Bildungsdenkens geleistet werden. Das Interesse gilt zugleich dem Verhältnis der DDR zur vorsozialistischen Vergangenheit, womit ein Thema aufgegriffen wird, das angesichts der von der DDR gegenwärtig praktizierten Geschichtsaneignung ("Preußen-Renaissance", Luther-Ehrungen) auch in der Bundesrepublik weite Beachtung findet.

Ich habe an dieser Stelle Herrn Prof. Dr. Walter Tröger und Herrn Prof. Dr. Joachim-Christian Horn für Rat und Ermutigung zu danken. Wertvolle Hinweise erhielt ich auch von meinen Kollegen Dr. Hede Helfrich und Anton Schubert, mit denen ich Einzelaspekte der Arbeit diskutieren konnte. Bedanken möchte ich mich schließlich bei Frau Elfriede Körber, die mit großer Sorgfalt die Erstellung des Manuskripts besorgte.

Wendelin Sroka

A. Problemstellung und Anlage der Arbeit

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts (1767 - 1835) hat nach gängigem Verständnis vor allem im altsprachlichen Gymnasium und in der Universität klassisch-deutschen Typs ihren Niederschlag gefunden. War die Tauglichkeit dieses neuhumanistischen Programms seit jeher nicht unangezweifelt geblieben, so hat der Streit um das Humboldtsche Erbe vor allem in der pädagogisch-bildungspolitischen Diskussion der Bundesrepublik an Heftigkeit zugenommen. Während hier die einen - etwa unter dem Slogan "Vorwärts zu Humboldt"¹⁾ - die Aktualität seiner Ideen beschwören, plädieren andere für eine endgültige Verabschiedung des Humboldtschen Bildungsdenkens. Areligiöse Überschätzung der menschlichen Natur, Mißachtung der Notwendigkeiten der modernen Arbeitswelt, politikferne Pflege einer reinen Innerlichkeit und dadurch bedingte Mitschuld an der Katastrophe des Nationalsozialismus - so lauten einige der gewichtigsten Einwände, die nunmehr gegen die Bildungskonzeption Humboldts erhoben werden.²⁾

Das Humboldt-Bild von Wissenschaftlern und Politikern in der D D R ist im Gegensatz dazu durch einen weitgehend positiven Tenor gekennzeichnet. Obwohl im sozialistischen deutschen Staat das tradierte Schul- und Hochschulwesen einer grundlegenden Umgestaltung unterzogen worden ist und obwohl auf der Ebene der Theorie der Grundsatz der Überlegenheit des Marxismus-Leninismus gegenüber allen "bürgerlichen" Auffassungen gilt, wird dort seit langem ein eindeutiger An-

1) Diese Empfehlung richtet der ehemalige hessische Politiker VON FRIEDEBURG an die Adresse der Bildungsreformer (vgl. FRIEDEBURG 1982, S. 231).

2) Eine ausführliche Übersicht über die neuere Kritik an Humboldt gibt KAWOHL (1969, bes. S. 87 - 195). Zum Vorwurf einer Mitschuld Humboldts an der politischen Entwicklung Deutschlands vgl. GROOTHOFF (1981, S. 16).

spruch auf das "progressive Erbe" Humboldts geltend gemacht. In einer aus Anlaß des 200. Geburtstages Wilhelm von Humboldts erschienenen Festschrift heißt es dazu: "Der Marxismus-Leninismus verzichtet grundsätzlich auf keine Errungenschaft der Vergangenheit als Element des Fortschritts der Kultur der Menschheit. So gehören auch wesentliche Elemente der Ideen und des Wirkens Wilhelm von Humboldts zu den Faktoren des Fortschritts, mit denen sich auseinanderzusetzen die sozialistische Entwicklung begünstigt und fördert." Und: "Die wertvollen und dauernden Prinzipien seiner Konzeption werden erst bei uns, in der deutschen demokratischen Republik, unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaftsordnung voll verwirklicht" (Hartke/Maskolat 1967, S. 7).

1. Absicht und wissenschaftssystematischer Ort der Untersuchung

Vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, auf welche Weise und inwieweit der in der DDR erhobene Anspruch auf das fortschrittliche Erbe Humboldts *t h e o r e t i s c h* *e i n - g e l ö s t* wird. Untersuchungsgegenstand ist die Rezeption und Wirkung der Humboldtschen Bildungskonzeption im Bereich der Philosophie und der Gesellschaftswissenschaften der DDR, insbesondere der DDR-Pädagogik. Dabei geht es weniger darum, vom Standpunkt des Neuhumanismus aus eine Kritik des marxistisch-leninistischen Verständnisses von Bildung zu entfalten oder die von manchen DDR-Autoren vertretene Auffassung umzukehren, daß nur die DDR - und nicht die "imperialistische" Bundesrepublik - begründetermaßen einen Besitzanspruch auf das fortschrittliche Erbe Humboldts stellen könne. Der Hauptzweck der Arbeit besteht vielmehr darin, die *f a k - t i s c h e* *G e s t a l t* und Reichweite theoretischer Aneignung der Humboldtschen Bildungskonzeption zu beschreiben und dabei die Bezüge zu einigen Rahmenbedingungen der Aneignung herauszuarbeiten.

Aus dem skizzierten Gegenstand ist der wissenschafts-systematische Ort der Untersuchung ableitbar: Das Interesse an der Bildungskonzeption H u m b o l d t s sowie ihrer Rezeptions- und Wirkungsgeschichte verweist auf den Bereich der H i s t o r i s c h e n Pädagogik, die Thematisierung der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte in der D D R steht in Zusammenhang mit Fragestellungen der V e r - g l e i c h e n d e n Pädagogik, speziell der D D R - B i l d u n g s f o r s c h u n g .¹⁾

In der westdeutschen Literatur beider Teildisziplinen, so läßt sich allgemein feststellen, spielt die Auseinandersetzung mit diesem Thema bisher kaum eine Rolle. Bemerkbar wird dies vor allem dann, wenn man einen Blick auf das "umgekehrte" Interesse wirft, mit dem sich sowohl die Historische als auch die Vergleichende Pädagogik der D D R der neueren n i c h t m a r x i s t i s c h e n Rezeption Humboldts und des Neuhumanismus zuwendet. Neben zahlreichen Verweisen in historisch und systematisch orientierten Arbeiten finden sich hierzu in der DDR-Literatur immerhin fünf Aufsätze sowie eine Dissertation (Bimberg 1967), die das Humboldt-Bild und den neuhumanistischen Gehalt in den Arbeiten Sprangers

1) Die Ausdrücke "DDR-Bildungsforschung" bzw. "pädagogische DDR-Forschung" haben den älteren Terminus "Ostpädagogik" weitgehend abgelöst. Sie bezeichnen einen sowohl in die Vergleichende Pädagogik als auch in die allgemeine DDR-Forschung eingebetteten Zweig der Sozialwissenschaft, der die Theorie und die Praxis der Bildung in der DDR zum Gegenstand hat. Demgegenüber wird unter "DDR-Pädagogik" gemeinhin die in der DDR selbst vorfindliche Theorie - bisweilen auch die Praxis - der Erziehung und Bildung verstanden. (Zur terminologischen Problematik vgl. WATERKAMP 1975, S. 10 - 12.)

Weinstocks und Blättners untersucht.¹⁾ Dem stehen auf seiten westlicher Forschung lediglich ein Aufsatz sowie ein kurzer Textabschnitt in einer Buchpublikation gegenüber. Der Aufsatz M e n z e s über "Wilhelm von Humboldt in der DDR" (Menze 1970) bietet eine Übersicht über die zum 200. Geburtstag Humboldts erschienenen Publikationen sowie eine kritische Würdigung einiger Kernthesen der vorgefundenen Humboldt-Interpretation. S i e b e r t stellt in seinen "nur fragmentarisch" (Siebert 1969, S. 53) konzipierten Hinweisen vor allem den Anspruch der DDR-Pädagogik auf das "progressive Erbe" Humboldts heraus. Dagegen wird die einschlägige DDR-Literatur etwa in der umfassend angelegten Studie K a w o h l s über "Wilhelm von Humboldt in der Kritik des 20. Jahrhunderts" (Kawohl 1969) völlig übergangen. Andere neuere Abhandlungen über Person und Werk Humboldts nehmen die Humboldt-Rezeption in der DDR, wenn überhaupt, nur en passant zur Kenntnis.²⁾

Soweit die marxistische Humboldt-Rezeption bei westdeutschen Wissenschaftlern Beachtung findet, geschieht dies bislang im

1) Die Aufsätze setzen sich mit der westdeutschen Rezeption des B i l d u n g s i d e a l s (GEBHARDT 1976a; AHRBECK/AHRBECK 1977) bzw. der U n i v e r s i t ä t s - i d e e (NAST 1967; MUSIOLEK 1967; WARNECKE 1968) Humboldts auseinander. Selbstverständlich können und sollen weder aus diesem noch aus anderen Textmengenvergleichen direkte Schlußfolgerungen auf innere Beziehungen zum beschriebenen Gegenstand abgeleitet werden. Berücksichtigt man den G e h a l t der Texte, so wird als spezieller Beweggrund für die Hinwendung von DDR-Autoren zur westlichen Humboldt-Rezeption unschwer jene Systemkonkurrenz erkennbar, innerhalb deren von seiten des Marxismus-Leninismus der "spätbürgerlichen" Gesellschaft jeder Anspruch auf Teilhabe am "fortschrittlichen bürgerlichen Erbe" streitig gemacht wird.

2) Knappe Verweise finden sich in der Habilitationsschrift MENZES über Humboldts Anthropologie (vgl. MENZE 1965, S. 29), in der Humboldt-Biographie des amerikanischen Geschichtswissenschaftlers SWEET (vgl. SWEET 1980, S. 101, Anm. 220) sowie in HEESCHENS Untersuchung der Sprachphilosophie Humboldts (vgl. HEESCHEN 1972, passim).

Kontext der allgemeinen Humboldt-Forschung bzw. unter dem Vorzeichen der Historischen Pädagogik. Gänzlich außerhalb des Blickfeldes steht sie dagegen im Bereich der D D R - B i l d u n g s f o r s c h u n g , Folge nicht zuletzt eines langanhaltenden Desinteresses der Teildisziplin am Verhältnis der DDR-Pädagogik zur Tradition überhaupt.¹⁾ Die von Mitter für diese Fragestellung konstatierte "defizitäre Forschungslage" (Mitter 1981, S. 37) ist neuerdings Anlaß zu systematischer Beschäftigung mit wesentlichen Aspekten des Problemfeldes, insbesondere zur pädagogischen Historiographie. Bereits 1977 hat G o t t s c h a l k "das Bild einer Reihe bedeutender Erzieher und Erziehungswissenschaftler im Spiegel einer Auswahl der diesbezüglichen Literatur der DDR" (Gottschalk 1977) zu skizzieren versucht, ohne allerdings über eine kompilatorische Wiedergabe von Textstellen zu verschiedenen Gestalten der Pädagogik-Geschichte hinauszukommen.²⁾ Die umfassende Studie R a n g s zur Entwicklung der pädagogischen Historiographie der DDR im Zeitraum

- 1) Als Ausnahme sind 'MIESKES' Kommentierungen der marxistisch-leninistischen "Pädohistorie" (MIESKES 1971, S. 177) zu werten; der sachliche Gehalt der von MIESKES entwickelten Aussagen leidet allerdings darunter, daß der Verfasser die von DDR-Pädagogen behaupteten Bezüge des Sozialismus zur vorsozialistischen pädagogischen Tradition als Produkt rein ideologischer Absichten interpretiert und deshalb zu einer immanenten Auseinandersetzung mit der Aneignungsproblematik kaum vordringt.
- 2) Die Liste der vom Verfasser angeführten Pädagogen umfaßt nicht weniger als zweiundzwanzig Namen; sie reicht von MELANCHTHON über einige Repräsentanten der deutschen Klassik und der Reformpädagogik bis zu LITT und MAKARENKO. Humboldt wird nicht erwähnt, überhaupt bleiben die Auswahlprinzipien unklar. Auch vermag der Text in keiner Weise der im Untertitel genannten methodologischen Fragestellung gerecht zu werden, wonach "die Relation zwischen geschichtlicher Objektivität und zeitgeschichtlichem Antiobjektivismus als Problem pädagogischer Historiographie" - gemeint ist das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit - aufgezeigt werden soll.

1945 bis 1965 (Rang 1982) bringt nun wichtige Aufschlüsse darüber, welche politisch-gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bedingungen und Folgen für diese pädagogische Teildisziplin kennzeichnend sind. Nach wie vor fehlen aber im Bereich der DDR-Bildungsforschung i n h a l t s b e - z o g e n e Arbeiten über das Verhältnis der DDR-Pädagogik zur pädagogischen Tradition, insbesondere zum vormarxistischen Erbe. Diesen Mangel zu beseitigen, soll die nachfolgende Untersuchung einen Beitrag leisten.

Wenn dazu die Bildungskonzeption Humboldts gewählt wurde, so nicht deshalb, weil Humboldt innerhalb der pädagogischen Historiographie der DDR eine besonders herausragende Stellung zugeschrieben würde. Sowohl der quantitative Vergleich wie auch die inhaltliche Auswertung erziehungsgeschichtlicher Publikationen zeigen, daß auf jener Bewertungsskala, die das Maß der Fortschrittlichkeit vormarxistischer pädagogischer Traditionen aus marxistisch-leninistischer Sicht ausdrückt, die obersten Rangplätze Namen wie Diesterweg, Fröbel und Comenius vorbehalten sind. Überflügelt wird Humboldt unter diesem Gesichtspunkt selbst noch von den Philanthropisten, den historischen Gegenspielern der Neuhumanisten. Aber auch unter dem Aspekt der E n t w i c k l u n g der pädagogischen Historiographie in der DDR wären andere Inhalte aussagekräftiger, etwa die Rezeption der Reformpädagogik oder pädagogischer Ansätze der Arbeiterbewegung.

Das Interesse an der Untersuchung der theoretischen Aneignung H u m b o l d t s ist in erster Linie dem Gehalt der neuhumanistischen Bildungsidee selbst geschuldet. Im Zentrum der Bildungskonzeption Humboldts steht eine anthropologisch fundierte Philosophie der Bildung, namentlich das Ideal des seine Kräfte an der Welt bildenden Individuums. Der Gedanke einer dergestalt dialektisch begriffenen S e l b s t - b i l d u n g durchdringt sowohl Humboldts theoretisches Werk zu Fragen der Anthropologie, der Politik, der Geschich-

te, der Ästhetik und der Sprache als auch die konzeptionellen Festlegungen im Bereich der Schul- und Hochschulpolitik. An diese Bildungsidee kann heute zwar nicht mehr ungebrochen angeknüpft werden. Aber auch unter veränderten historischen Bedingungen, so die Überzeugung des Verfassers, behält sie ihre Aktualität, solange das Ziel der Bildung auf ein humanes Leben der Menschen ausgerichtet bleibt. Dazu bedarf es in der Gegenwart jener Form der Traditionsaneignung, wie sie im Hegelschen Begriff der Aufhebung zum Ausdruck kommt: das Vergangene muß zugleich negiert, bewahrt und höherentwickelt werden.

Wenn in dieser Arbeit die Rezeption und Wirkung der Humboldtschen Bildungskonzeption in der D D R untersucht wird, so geschieht dies vor dem Hintergrund der dort mit Entschiedenheit aufgestellten Behauptung einer besonderen Affinität des "realen Humanismus" zu den Zielen des Neuhumanismus. Überprüfenswert erschien vor allem die Frage, inwieweit die Nähe zum Bildungsdenken Humboldts auch innerhalb einer nicht mehr "bürgerlichen", sondern marxistisch-leninistischen Gesamtaufassung von Mensch und Gesellschaft erhalten bleiben kann. "Interessant" wird Humboldts Bildungskonzeption dabei auch deshalb, weil sie sich - als theoretischer Entwurf einer allgemeinen und allseitigen Bildung - nicht nur an professionelle Pädagogen und Erziehungswissenschaftler wendet: vermöge ihrer Offenheit für interdisziplinäre Aneignung ist die Rezeption auch in der DDR nicht auf das Gebiet der p ä d a g o g i s c h e n Historiographie beschränkt; im Humboldt-Bild der DDR finden infolgedessen zugleich jene Unterschiede ihren Niederschlag, die trotz des Ideals einer marxistisch-leninistischen Einheitswissenschaft de facto zwischen den Theoriekontexten der dortigen Wissenschaftsdisziplinen existieren.

Die Problemstellung der Untersuchung entspringt einem vorwiegend ideengeschichtlichen Erkenntnisinteresse. Damit wird, gegen krud materialistische Ableitungen eines ideologischen Überbaus aus der materiellen Basis, die Wirksamkeit gedanklicher Traditionen betont. Dies soll nicht heißen, daß Aussagen und Theorien, seien es solche der Vergangenheit oder der Gegenwart, mit Hilfe rein ideengeschichtlicher Verfahren hinreichend analysierbar wären. Aufgreifen und Weiterentwickeln, Ablehnen und "Vergessen" gedanklicher Traditionen stehen durchaus in Zusammenhang mit den jeweiligen konkret-historischen wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten, ohne aber dadurch von vornherein schon determiniert zu werden. Theorie, Ergebnis menschlichen Denkens, ist zugleich als Ausdruck schöpferischen geistigen Handelns zu begreifen. Auch die theoretische und praktische Festlegung von bildungstheoretischen Prinzipien besitzt (mehr oder minder große) Handlungsspielräume, innerhalb deren der Entfernungsgrad gegenwärtiger Zielperspektiven zu solchen der Vergangenheit mitbestimmt und über die Weiterentwicklung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse auf kreative Weise mitentschieden werden kann.

Ungeachtet der zuzugestehenden Möglichkeit von Freiheitsmomenten im Bereich der Theoriebildung wird allerdings innerhalb der methodologischen Diskussion der DDR-Bildungsforschung die Tauglichkeit solcher Untersuchungen in Zweifel gezogen, die nicht die pädagogische Realität thematisieren, sondern sich auf Aspekte der Theorie beschränken. Brämer erhebt in diesem Sinne gegenüber Analysen der "papierenen Gestalt" (Brämer 1983, S. 3) sozialistischer Bildung und Erziehung den Einwand, in ihnen werde häufig ein "Geschlossenheitsmythos der DDR-Pädagogik" (ebd.) wachgehalten, der durch Faktenanalyse leicht widerlegbar sei.

An Brämers Kritik ist zutreffend, daß viele westliche Theorieinterpreten vorschnell die von DDR-Theoretikern selbst behauptete These der prinzipiellen Einheitlichkeit marxistisch-leninistischer Wissenschaftssysteme übernehmen. Dies kann jedoch kein generelles Verdikt für theorieorientierte Fragestellungen im Bereich der Vergleichenden Pädagogik bedeuten. Daß ein marxistisch-leninistisches Vorverständnis von Geschichte und Gesellschaft nicht notwendig zu monolithischen Aussagesystemen führen muß, daß sowohl in Fragen der Beurteilung der Vergangenheit wie in Fragen der Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung durchaus unterschiedliche Akzente gesetzt werden können, dies läßt sich anhand der Untersuchung der theoretischen Aneignung der Bildungskonzeption Humboldts mit besonderer Deutlichkeit zeigen.¹⁾ Hierzu ist zum einen neben der Humboldt-Rezeption der Pädagogik auch diejenige der Philosophie, der Allgemeinen Geschichtswissenschaft, der Politikwissenschaft sowie der Sprach- und Literaturwissenschaft zu berücksichtigen. Zum anderen sind die besonderen Rahmenbedingungen der Theoriebildung einschließlich der "Sprachregelungen" der DDR-Pädagogik in Rechnung zu stellen.

Wenn auf dieser Basis die Mehrgestaltigkeit theoretischer Aneignung der Humboldtschen Bildungskonzeption in der DDR herausgearbeitet wird, so kann damit ein Einblick in eine

1) MENZE, anerkanntermaßen einer der bedeutendsten Humboldt-Forscher der Gegenwart, folgt in seiner Darstellung der Humboldt-Rezeption in der DDR dem Geschlossenheitstheorem. Er sieht eine "Uniformität grundlegender Urteile" (MENZE 1970, S. 744) und ergänzt, daß "selbst in Auslegungsfragen ... wesentliche Differenzen nicht auf(treten)" (ebd.). Dieses m.E. problematische Urteil ist in erster Linie darauf zurückzuführen, daß MENZE das Meinungsspektrum westlicher Humboldt-Deutungen zum Maßstab nimmt, demgegenüber die Rezeption in der DDR sich tatsächlich enger ausnimmt.

Realität sui generis gewonnen werden, in die Diskussion um jene Praxis allseitiger Persönlichkeitsentwicklung nämlich, deren Gestalt in der DDR auch theoretisch keineswegs als gesichert erscheint.

2. Zum Problem der Aneignung von Bildungstheorien

Die Rezeption und Wirkung der Humboldtschen Bildungskonzeption ist Moment des allgemeinen Verhältnisses einer jeweiligen Gegenwart zu geistigen Gütern der Vergangenheit. Dies allgemeine Verhältnis soll im folgenden unter dem Begriff der Aneignung diskutiert werden.

Sieht man einmal von der Verwendung des Aneignungsbegriffs in der marxistischen Psychologie ab, so zeigt sich, daß er vor allem innerhalb der geschichtswissenschaftlichen " Er b e t h e o r i e " der DDR eine wichtige Rolle spielt. Ohne schon hinreichend geklärt zu sein, bezeichnet Aneignung dort den Prozeß des Aufgreifens, Bewahrens und Fortführens des Erbes, insbesondere des Kulturerbes, im Denken und Handeln der Gegenwart.¹⁾ Der theoretische Status von Bildungskonzeptionen, daneben auch die spezifische Form des Umgangs marxistisch-leninistischer Autoren mit dem "bürgerlichen Erbe", lassen es als sinnvoll erscheinen, diesen Aneignungsbegriff in modifizierter Weise auch auf das Gebiet der Bildungsgeschichte zu übertragen.²⁾

1) Vgl. etwa die Beiträge von KAUFMANN (1980, bes. das Kapitel über "Erben als Aneignungsprozeß", S. 7 - 43) und TRÄGER (1981). Aus westlicher Sicht ist die Entwicklung der Erbethorie in den Kunst- und Literaturwissenschaften der DDR von HOHENDAHL (1983) und MANDELKOW (1983) beschrieben worden.

2) In der westdeutschen pädagogischen Diskussion hat neuerdings OELKERS die Relation aktueller pädagogischer Theorien zu solchen der Vergangenheit als "Aneignungsverhältnis" (OELKERS 1979, S. 839) bestimmt.

"Sich etwas aneignen" bedeutet alltagssprachlich den Sachverhalt, daß jemand ein Fremdes, sei es ein materielles oder ein geistiges Gut (z.B. Wissen), erwirbt. Im Kontext des marxistisch-leninistischen Verständnisses der Kulturgeschichte werden mit der Verwendung des Aneignungsbegriffs die Besonderheiten des Verhältnisses der Gegenwart zur Vergangenheit akzentuiert. Die Betonung liegt dort zunächst auf der Notwendigkeit eines **a k t i v e n** Umgangs des Aneignenden mit dem Erbe - "erwirb' es, um es zu besitzen" - sowie auf der **V e r f ü g b a r k e i t** des Erbes. Aneignung des Erbes soll sich ferner in der Weise vollziehen, daß das Ererbte "der Nachkommenden **D e n k e n** und **H a n d e l n** mitbestimmt" (Träger 1981, S. 20 f.; Hervorh. v.m.). Darüber hinaus ist im kulturgeschichtlichen Aneignungsbegriff - abweichend vom Alltagsverständnis des Begriffs - häufig der Aspekt der **V e r ä n d e r u n g** des Erbes enthalten.¹⁾ Endlich umschließt der Bedeutungsgehalt auch die Möglichkeit, das Angeeignete zu **b e s i t z e n**, womit häufig die Vorstellung verbunden ist, daß - im Sinne eines formalen Eigentumsbegriffs - nur **e i n e** juristische Person als Eigentümer des Erbes in Frage komme.²⁾

Von den genannten Momenten kulturgeschichtlicher Aneignung scheinen insbesondere diejenigen der umgestaltenden Tätigkeit des Aneignenden sowie des Denkens und Handelns als den Feldern möglicher Aneignung geeignet, auf das Problem pädagogisch-bildungstheoretischer Traditionsbezüge übertragen zu werden. Die speziellen Untersuchungsgesichtspunkte werden indes erst dann bestimmbar, wenn die strukturellen Komponenten konkreter Aneignungsakte bekannt sind: das Aneignungsob-

1) Dies gilt vor allem für die Erbethorie seit Beginn der siebziger Jahre, die das vorhergehende traditionalistische und ahistorische Erbeverständnis - gerade im Hinblick auf die Literatur der Deutschen Klassik - weitgehend zugunsten einer dialektischen Theorie der Aktualisierung ersetzt hat (vgl. HOHENDAHL 1983, S. 36 f.; s. auch unten, S. 32).

2) Vgl. MANDELKOW 1983, S. 78.

jekt ("Was wird angeeignet?"), das Aneignungssubjekt ("Wer eignet sich etwas an?") und der Aneignungsprozeß ("Auf welche Weise findet Aneignung statt?").

In dieser Arbeit wird auf eine systematische Wiedergabe und Erläuterung der Bildungskonzeption Humboldts, also des Aneignungsobjekts, verzichtet. Wenngleich Humboldt seine bildungstheoretischen Überlegungen nie in eine geschlossene Form gebracht hat, sind ihre Grundzüge doch aus den Quellen erschließbar. Das Verständnis der Bildungskonzeption kann sich heute darüber hinaus auf zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen stützen. Hier wurden vor allem die Arbeiten Clemens Menzes herangezogen, der den Ertrag der bildungsgeschichtlichen Humboldt-Forschung zusammengefaßt und die Bildungstheorie und Bildungspolitik Humboldts auf überzeugende Weise dargestellt und analysiert hat.¹⁾

- 1) Humboldt selbst ist im Verlauf der Rezeptionsgeschichte sehr unterschiedlich gedeutet worden (vgl. KAWOHL 1969, bes. S. 11 - 85). Der Historiker Friedrich MEINECKE (1862-1954) soll Humboldt resignierend als eine "Sphinx" bezeichnet haben, welche jeden Betrachter anders ansieht und welche jeder Betrachter anders sieht (vgl. FRIEDEBURG 1982 S. 223).

Man mag diese Feststellung für die Interpretation der Persönlichkeit Humboldts gelten lassen; festzuhalten ist, daß die Grundzüge seiner Bildungskonzeption heute einer einigermaßen gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnis zugänglich sind, was eine kontroverse Diskussion über die Bewertung und Aktualisierung freilich nicht ausschließt. Auch die Tatsache, daß jede Rezeption sich hermeneutischer Verfahren bedient und damit der Fehlerhaftigkeit hermeneutischer Zirkel ausgesetzt ist, kann nicht zu einem Verzicht auf die Frage führen, was Humboldts Bildungskonzeption "dann nun eigentlich" aussage. Ohne die Probleme objektiver historischer Erkenntnis leugnen zu wollen, scheint es demgegenüber sinnvoll, zwischen der Frage nach der geschichtlichen Faktizität der Humboldtschen Bildungskonzeption und der Frage, "was Humboldt uns heute noch zu sagen hat" zu unterscheiden. - Zum Forschungsstand siehe die Monographien MENZES über "Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen" (MENZE 1965) und über "die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts" (ders. 1975), ferner die bereits erwähnte Humboldt-Biographie SWEETS (1978 und 1980).

Über die genannten Strukturmomente der Aneignung kann im weiteren ein heuristisches Modell Auskunft geben, das zwischen mehreren Formen der Aneignung unterscheidet. Mit diesen Aneignungsformen sollen in idealtypischer Weise besondere Modi des Bezuges zwischen Gegenwart (genauer: menschlicher Tätigkeit i.w.S.) und historischen Bildungskonzeptionen bezeichnet werden.¹⁾ Die Struktur des Modells fußt auf der Unterscheidung zwischen Formen *t h e o r e t i s c h e r* und *p r a k t i s c h e r* Aneignung. Dadurch wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, daß Bildungskonzeptionen (wie alle pädagogischen Theorien) auf menschliches Handeln ausgerichtet sind und deshalb sowohl theoretisch wie auch praktisch angeeignet werden können. Der Begriff "praktische Aneignung" tritt dabei an die Stelle des in der Literatur häufig verwendeten, aber problematischen Begriffs der Verwirklichung. Von der "Verwirklichung", gar von der "vollen Verwirklichung" der Humboldtschen Bildungskonzeption in der Gegenwart - als einem im Grunde bereits abgeschlossenen Ereignis - zu sprechen, erscheint vor allem deshalb als fragwürdig, weil dies die *u n g e b r o c h e n e* Transposition einer "Geschichte" gewordenen Theorie a) in die Praxis und b) "über die Zeiten hinweg" suggeriert. Festzuhalten ist zum einen, daß gerade die Bildungstheorie Humboldts ihren Endzweck zwar in der Wirklichkeit der Bildung des Menschen hat, zugleich aber aufgrund ihres *i d e a l i s c h e n* Charakters von vornherein nur in einem eingeschränkten Sinne praktisch umgesetzt werden kann. Wie sehr der reale Bil-

1) Die Zweckmäßigkeit des Modells ist letztlich daran zu messen, inwieweit es dazu beitragen kann, den methodologisch unbefriedigenden Stand der Diskussion über das "pädagogische Erbe" zu verbessern. (Vgl. hierzu den untenstehenden Abschnitt über Traditionsaneignung in der DDR-Pädagogik!)

dungsprozeß auch immer am Bildungsideal orientiert sein mag, so wird dieses Ideal in der Praxis doch nie eingeholt und in seinem Vollbegriff verwirklicht. Entgegen einem auch in der Rezeption des Neuhumanismus weitverbreiteten Mißverständnis erweist sich Bildung im Sinne Humboldts nicht als organisatorisch und inhaltlich fixierbares Instrument zur Erzeugung von Gebildeten, sondern als den Menschen durch alle Lebensphasen begleitende und an Leitideen orientierte Aufgabe.¹⁾ Zum anderen muß gefragt werden, inwieweit die seit den Zeiten Humboldts erfolgten Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung die praktische Umsetzung eines damals entwickelten Ideals noch zulassen. Obwohl von der Aktualität der Humboldtschen Bildungskonzeption in der Gegenwart nur dann sinnvoll gesprochen werden kann, wenn das Bestehen historischer Kontinuitäten zugestanden wird, sind doch auch die Diskontinuitäten der historischen Entwicklung zu berücksichtigen. Erst die Dialektik von Kontinuierlichem und Diskontinuierlichem in der Geschichte ermöglicht die Gleichzeitigkeit der im Begriff der A u f -

1) Der Begriff der Verwirklichung geht häufig einher mit einer technologischen Attitüde, der die Wirklichkeit in ihrem Wesen als p l a n b a r e gilt. "Verwirklichung" bedeutet dann die (termingerechte) Erfüllung exakt operationalisierbarer Planvorgaben - eine Denkweise, wie sie implizit auch im verdinglichten Bildungsverständnis moderner pädagogischer Theorien zum Ausdruck kommt. Humboldt erinnert demgegenüber daran, daß die Menschwerdung des Menschen im Prozeß allseitiger Persönlichkeitsentfaltung sich dieser Planbarkeit (also auch jedem Bildungsplan) letztlich entzieht. Er selbst verweist auf den gewissermaßen unrealistischen Grundzug seiner Bildungskonzeption, wenn er feststellt, daß die für den Bildungsprozeß notwendige Verknüpfung von Ich und Welt leicht als "ein überspannter Gedanke" (HGS I, S. 284) erscheine, aber auch hinzusetzt, "daß, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes (das, worin ebensowohl sein höchster Schwung, als sein ohnmächtigster Versuch enthalten ist) aufsucht, man unmöglich bei etwas geringerem stehen bleiben kann" (ebd.).

h e b u n g enthaltenen Traditionsbezüge. Nicht nur praktische Aneignung, sondern auch theoretisch-systematische Aneignung vollzieht sich, wie unten noch erläutert wird, im Sinne dieser Aufhebung. Wenn für das Verhältnis der Bildungspraxis zur Bildungskonzeption der Begriff der praktischen Aneignung demjenigen der Verwirklichung vorgezogen wird, so deshalb, weil jener - innerhalb des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs - offen ist für das Moment der Gebrochenheit jeder Bildungspraxis gegenüber dem Ideal wie auch für dasjenige der Aufhebung der Tradition in der Gegenwart.¹⁾

Nachfolgend werden die einzelnen A n e i g n u n g s - f o r m e n des Modells skizziert: innerhalb der theoretischen Aneignung wird zwischen h i s t o r i o g r a p h i - s c h e r und t h e o r e t i s c h - s y s t e m a t i - s c h e r , innerhalb der praktischen Aneignung zwischen i n s t i t u t i o n e l l - p r a k t i s c h e r und i n d i v i d u e l l - p r a k t i s c h e r Aneignungsform unterschieden. Maßgeblich für diese Klassifikation sind Bereiche geistiger und praktischer Tätigkeit des Menschen - "Aneignungsfelder" -, denen jeweils eine charakteristische Form des Bezuges zum Aneignungsgegenstand entspricht. Erin- nert sei daran, daß infolge des idealtypischen Charakters

1) Die Wahl des Ausdrucks "Aneignung" zur Kennzeichnung von Formen des Bezuges zur Tradition stellt insofern eine Notlösung dar, als ein den gemeinten Sachverhalt in wissenschaftlich wohldefinierter Weise erfassender Begriff nicht existiert. Hingewiesen sei darauf, daß der Bedeutungsumfang des hier verwendeten Aneignungsbegriffs über den der Alltagssprache weit hinausgeht: gerade dann, wenn von Formen p r a k t i s c h e r Aneignung die Rede ist, muß von dem im alltagssprachlichen Aneignungsbegriff enthaltenen Moment des "Unmittelbar-ergriffen-werden-Könnens" abstrahiert und der Hiatus zwischen Praxis und Theorie mitgedacht werden. Aber auch theoretische Aneignung entfaltet ihren Sinn nur, sofern sie ihren Gegenstand a l s U n v e r d i n g l i c h t e s b e g r e i f t .

der Aneignungsfelder konkrete Aneignungsprozesse nicht in jedem Falle eindeutig einer der genannten Aneignungsformen zugeordnet werden können.

1. Historiographische Aneignung

Unter "historiographischer Aneignung" sollen jene Aussagen verstanden werden, in denen ein Element der Vergangenheit - sei es eine Person, eine Idee, ein Ereignis oder ein Ding - unter dem Gesichtspunkt seiner geschichtlichen Faktizität explizit thematisiert wird. Beschreibungen, Deutungen, Erklärungen und Beurteilungen des Vergangenen sind die charakteristischen Ausprägungen dieser Aneignungsform. Sie finden sich im Falle der Bildungskonzeption Humboldts vor allem in Biographien und Darstellungen der allgemeinen Geschichtsschreibung sowie in historischen Abhandlungen und Analysen innerhalb einiger Fachwissenschaften (Philosophie, Pädagogik, Sprachwissenschaft). Zur Ebene historiographischer Aneignung werden hier ferner jene ausdrücklichen Erwähnungen Humboldts und seiner bildungstheoretischen und bildungspolitischen Leistung gezählt, die verstreut in der systematisch ausgerichteten Literatur enthalten sind.¹⁾

2. Theoretisch systematische Aneignung

Theoretisch systematische Aneignung vollzieht sich im Feld gegenwartsbezogener Theoriebildung.²⁾ Sie ist dann gegeben, wenn dort einem in der Tra-

1) Historiographische Aneignung ist ein Spezialfall von Rezeption im Sinne des literaturwissenschaftlichen Rezeptionsbegriffs, der das Verhältnis von Text und Leser in den verschiedensten Bezugsebenen anspricht. (Vgl. WEBER 1978, bes. S. 5 u. S. 168 f.) Im folgenden wird der Ausdruck "Rezeption" jedoch als Synonym für den Ausdruck "historiographische Aneignung" verwendet.

2) Der Begriff "systematisch" - als Gegenbegriff zu "historisch" - soll auf diesen Gegenwartsbezug verweisen.

dition vorfindlichen Gedankengut explizit oder implizit Geltung auch für die Gegenwart zugesprochen wird. Theoretisch - systematische Aneignung der Bildungskonzeption Humboldts bedeutet damit **Aktualisierung** der Tradition innerhalb "moderner" Theorien der Bildung.

Für diese Aktualisierung ist die **historiographische** Aneignung eine zwar förderliche, nicht aber eine schon hinreichende, nicht einmal eine ausnahmslos notwendige Voraussetzung. Aktualisierung eines Gedankens kann - in Grenzen - auch dann gegeben sein, wenn das **Bewußte** Wiederaufgreifen auf andere Traditionen Bezug nimmt, die ihrerseits den "ursprünglichen" Gedanken enthalten.¹⁾

3. Institutionell-praktische Aneignung

Unter institutionell-praktischer Aneignung wird eine der beiden möglichen Varianten **praktischer** Aneignung verstanden, die aus der handlungsbezogenen Aussagestruktur von Bildungskonzeptionen resultieren. Feld dieser Aneignungsform sind die Resultate politischen, vorwiegend bildungspolitischen und administrativen Handelns, insbesondere der **Auftrag**, die **Organisationsform** und die **Lehrinhalte** der existierenden Bildungsinstitutionen. Wenngleich dieses Feld dem der systematischen Theoriebildung insofern nahesteht, als jedes (bildungs-) politische Handeln sich auf - mehr oder minder elaborierte - systematische Theorien stützt, besitzt es doch, als Teilbereich der Wirklichkeit, innerhalb dessen Bildung sich vollzieht, in seinem Wesen unmittelbar praktische Qualität.

1) Zutreffend spricht OELKERS in diesem Sinne von einem "mehr oder weniger bewußte(n) Neuaneignen der pädagogischen Theorietradition" (OELKERS 1979, S. 843).

4. Individuell-praktische Aneignung

Individuell-praktische Aneignung ereignet sich im Feld selbsttätiger Bildung des einzelnen. Ausgehend davon, daß im Mittelpunkt der Humboldtschen Bildungskonzeption eine Theorie der Selbstbildung steht, stellt dieses Feld den eigentlichen Ort des Praktisch-Werdens jenes Bildungsprogramms dar. Die gesellschaftlichen Vermittlungen jeder möglichen individuell-praktischen Aneignung sollen dadurch keineswegs geleugnet werden.

Aneignungsformen der Bildungskonzeption Humboldts - ein heuristisches Modell

Aneignungsform	Aneignungsfeld	Grundfrage der Analyse des Aneignungsprozesses
historiographische Aneignung	geschichtswissenschaftliche Aussagen	Wie wird die Bildungskonzeption Humboldts beschrieben, verstanden und beurteilt?
systematisch-theoretische Aneignung	Das Bildungsdenken der Gegenwart	Inwieweit und in welcher Weise wird die Bildungskonzeption Humboldts in aktuellen bildungstheoretischen Entwürfen und Diskussionsbeiträgen aufgehoben?
institutionell-praktische Aneignung	Auftrag, Organisationsformen und Lehrinhalte der existierenden Bildungsinstitutionen	Inwieweit und in welcher Weise wird die Bildungskonzeption Humboldts in den Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen aufgehoben?
individuell-praktische Aneignung	selbsttätige Bildung des einzelnen	Inwieweit und auf welche Weise wird die Bildungskonzeption Humboldts in der selbsttätigen Bildung des einzelnen aufgehoben?

Bereits eingangs ist deutlich gemacht worden, daß sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung nicht primär auf die p r a k t i s c h e Aneignung der Humboldtschen Bildungskonzeption in der DDR bezieht. Der Grund für die Beschränkung auf Formen t h e o r e t i s c h e r Aneignung liegt nicht lediglich in den bekannten Problemen des unmittelbaren Zugangs zur pädagogischen Praxis und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit der sowjetsozialistischen Länder. Er liegt mehr noch in der Schwierigkeit, geeignete und operationalisierte Kriterien zu finden, mit Hilfe deren eine auch nur einigermaßen konsensfähige Antwort auf die Frage nach praktischer Aneignung gegeben werden könnte. Gerade die nicht selten mit großer Polemik vorgetragene Behauptung marxistischer Autoren, n u r in der DDR werde das fortschrittliche Erbe Humboldts verwirklicht, verweist auf die Dominanz von Faktoren, die aus der ideologisch-politischen Systemkonkurrenz zwischen Ost und West resultieren, dadurch aber eine sachliche Analyse der Wirklichkeit erschweren.¹⁾

Diese Hintergründe sind zwar auch dann nicht beseitigt, wenn man die Bereiche gesellschaftlicher Praxis in den Hintergrund treten läßt. Auch hier kann daher nicht der Anspruch erhoben werden, von einer über den politisch-weltanschaulichen Streit erhabenen Position aus zu urteilen. Dennoch steht zu hoffen, daß die Analyse theoretischer Formen der Aneignung dazu beiträgt, die wissenschaftliche Diskussion um das Humboldtsche Erbe jenseits politisch-weltanschaulicher Differenzen zu versachlichen. Die Hoffnung gründet sich auf die Überlegung, daß eine Annäherung der Urteile zunächst dort zu erreichen sein müßte, wo ein identifizierbarer und überschaubarer Bereich von Aussagen mit den Mit-

¹⁾ Zum Problem der Systemkonkurrenz im Bereich westlicher DDR- und Kommunismusforschung vgl. GLÄSSNER (1981, S. 5 ff.)

teln wissenschaftlicher Kritik geprüft wird. Damit sollen die Unterschiede im Selbstverständnis von marxistisch-leninistischen Wissenschaften einerseits und nichtmarxistischen Wissenschaften andererseits nicht geleugnet werden. Festzuhalten ist aber daran, daß jede Humanwissenschaft zur Fortentwicklung ihrer Erkenntnisse des auf Argumente gestützten Diskurses bedarf.¹⁾

Gerade für die über historiographische Aneignung hinausgehenden Bereiche macht dies eine Verständigung über den Charakter von Prozessen der **A u f h e b u n g** sowie Klarheit und Konsequenz in der Terminologie notwendig.²⁾

- 1) Gegenüber dem naheliegenden Einwand, daß der Marxismus-Leninismus diese Form der Versachlichung von vorneherein ausschließe, da er sich erklärtermaßen auf das Prinzip der Einheit von Wissenschaft und Ideologie stütze, sei auf Ansätze einer faktischen Infragestellung dieses Prinzips in der neueren "Erbe-Diskussion" der DDR hingewiesen. Von wissenschaftlicher Seite wird dabei - wenngleich nur vereinzelt - eine Differenz zwischen ideologisch-propagandistischer und wissenschaftlich-theoretischer Haltbarkeit von Aussagen konstatiert. Ein Beispiel dafür sind die kritischen Bemerkungen des Literaturwissenschaftlers Claus TRÄGER zur Übertragung des ökonomisch-politischen Revolutionsbegriffs auf die Entwicklung der Kultur und insbesondere der Literatur. (TRÄGER 1981, S. 352 f.) TRÄGER weist zunächst dieser in der marxistischen Diskussion üblichen Praxis "eine verständliche Berechtigung ... im agitatorischen Sinne, im Sinne der Ideologiefunktion" (ebd., S. 352), aber "keinenfalls im theoretischen" (ebd.) zu; "zu bedenken wäre", so fährt TRÄGER fort, "inwiefern dabei durch im Umlauf gesetzte Trivialvorstellungen (von einer nach revolutionären Gesetzmäßigkeiten ablaufenden Folge von Kulturepochen; W. S.) das geschichtliche Wertesystem deformiert (!) und das Bewußtsein selber trivialisiert (!) wird. Die Kehrseite davon bildet eine stillschweigende Abwertung des Evolutionären, wiewohl es realiter (!) dauernd stattfindet ..." (ebd., S. 352 f.).

TRÄGERs Einwand macht freilich auch deutlich, daß die Inanspruchnahme einer Eigenständigkeit der Theorie gegenüber der Ideologie rasch zu einer Kritik ideologischer Behauptungen führen kann und damit selbst zu einem Problem der Ideologie wird.

- 2) Zur begrifflichen Problematik der Erbe-Diskussion in der DDR-Pädagogik s. unten, S.43 .

Vorliegende Arbeit stützt sich dabei auf folgende Grundannahmen:

1. Dem Wesen theoretischer Aufhebung entspricht es, daß innerhalb der neuen Theorie notwendig bestimmte Momente der alten negiert und durch neue ersetzt werden. Da sich Aufhebung dergestalt von einfacher Tradierung unterscheidet, scheint es sinnvoll, auf den in der marxistischen Literatur häufig verwendeten Begriff der "Verfälschung" zu verzichten, soweit damit Prozesse systematisch-theoretischer oder gar solche praktischer Aneignung gemeint sind. Ob die theoretische Aneignung einer Tradition "wahr" oder "falsch" sei, kann lediglich für die Sachaussagen des Bereichs der Historiographie beantwortet werden.

2. Theorien sind grundsätzlich offen für v e r s c h i e d e n g e s t a l t i g e Aufhebung. Das Recht, sich auf ein historisches Erbe zu berufen und deren Aufhebung in der Gegenwart für sich zu reklamieren, kann im Fall der Weiterführung einer g e i s t i g e n Tradition nicht schon von vornherein nur e i n e m Theoriesystem vorbehalten bleiben.¹⁾

3. Die Offenheit von Theorien für ihre Weiterentwicklung bedeutet - sofern von Aufhebung die Rede sein soll - k e i n e B e l i e b i g k e i t in der Wahl dessen, was bewahrt und was negiert werden kann. Dem Aufzuhebenden, als

1) Dieses Traditionsverständnis steht freilich in striktem Gegensatz zur hergebrachten marxistischen Theorie u n i l i n e a r e r Aufhebung, wie sie für die Philosophiegeschichte bereits von ENGELS formuliert worden ist: "Unsere Partei muß nachweisen, daß entweder alle philosophischen Anstrengungen der deutschen Nation von Kant bis Hegel nutzlos gewesen sind - schlimmer als nutzlos - oder daß sie im Kommunismus enden m ü s s e n ; daß die Deutschen entweder ihre großen Philosophen verworfen müssen, deren Namen sie als den Ruhm ihrer Nation hochhalten, oder daß sie den Kommunismus annehmen müssen." (MEW 1, S. 495; Hervorh. v.m.)

einem theoretischen System, eignen jeweils bestimmte Grundideen, aus denen weitere Überlegungen abgeleitet sind. Die historiographische Aneignung von Theorien hat sich daher nicht zuletzt um eine Klärung der "hierarchischen" Zusammenhänge jeweils mehr oder weniger wesentlicher Aussagen zu bemühen.

4. Eine neue Theorie stellt den Anspruch darauf, das Erbe einer alten Theorie in sich aufgehoben zu haben, nur dann zurecht, wenn das Bewahrte im Sinne einer zeitübergreifenden Kontinuität auch als "Andauerndes" i d e n t i f i z i e r b a r ist. Der Nachweis des Andauernden ist dabei so zu führen, daß das Verhältnis von Negation, Bewahrung und Fortentwicklung jeweils im einzelnen deutlich wird.

3. Fragestellungen und Aufbau der Untersuchung

Der Zweiteilung des Bereichs theoretischer Aneignung entsprechend, gliedert sich die Untersuchung in zwei Hauptteile, deren erster (Teil B) die h i s t o r i o g r a p h i s c h e Aneignung der Bildungskonzeption Humboldts zum Gegenstand hat. In den zu diesem Teil herangezogenen Quellen finden sich kaum hinreichende Ansatzpunkte, die eine Unterscheidung in zeitlich aufeinanderfolgende Phasen marxistischer Humboldt-Rezeption rechtfertigen würden. Obwohl in bezug auf manche Fragen ein allgemeiner Auffassungswandel innerhalb des Zeitraums von 1945 bis zur Gegenwart nicht zu leugnen ist, überwiegt hier insgesamt doch die Kontinuität eines Spektrums voneinander mehr oder weniger deutlich abweichender Meinungen. Andererseits wäre der Aussagegehalt und das Meinungsspektrum dann nicht in angemessener Weise zum Ausdruck gekommen, wenn die Analyse sich auf die Arbeiten einiger bedeutender Interpreten beschränkt hätte. Aus diesem Grunde wurde im ersten Teil sowohl auf

eine phasentheoretisch konzipierte wie auf eine nach Autoren gegliederte Darstellungsweise verzichtet. Der Aufbau folgt stattdessen der Systematik des Aneignungsgegenstandes.

Lediglich für die beiden einleitenden Kapitel wurde einer chronologischen Vorgehensweise der Vorzug gegeben. Das erste dieser Kapitel enthält eine Skizze der Stellung des Marxismus-Leninismus zur Tradition, die den Theoriekontext der Humboldt-Rezeption verdeutlichen soll; das zweite Kapitel gibt einen Überblick über die in der DDR erschienene Literatur zu Wilhelm von Humboldt. Thema der nachfolgenden Kapitel sind die Aussagen der Humboldt-Rezeption selbst, wobei die Gewichtung der Themen sich nach den aus den Quellen ersichtlichen Schwerpunkten richtet. Im einzelnen sollen vor allem folgende Fragen untersucht werden:

1. Welchen Momenten der Humboldtschen Bildungskonzeption gilt das besondere Interesse?
2. Welche Interpretationsansätze werden verwendet und inwieweit können sich die Interpretationen auf historisch nachweisbare Fakten stützen? Inwieweit werden die Ergebnisse der Forderung gerecht, daß historiographische Aneignung sich ihrem Gegenstand gegenüber fair zu verhalten hat?¹⁾
3. Welche Momente der Bildungskonzeption werden als historisch progressiv beurteilt?
4. Welchen Momenten der Bildungskonzeption wird Gültigkeit auch für die Gegenwart zugeschrieben?²⁾

1) Zur Forderung nach fairer Aneignung vgl. OELKERS 1979, S. 841 f.

2) Das Kriterium der historischen Progressivität wie auch die Unterscheidung zwischen historisch progressivem Erbe und aneignungswürdigen (aktualisierbaren) Traditionen sind Kategorien der marxistisch-leninistischen Erbe-Diskussion, auf die weiter unten (S.32) ausführlicher eingegangen wird.

5. Inwieweit sind Auffassungs u n t e r s c h i e d e
in der historischen Beurteilung wie in der Frage
der Aktualisierbarkeit feststellbar?

Im zweiten Hauptteil wird das Problem der s y s t e -
m a t i s c h - t h e o r e t i s c h e n Aneignung
der Bildungskonzeption Humboldts in der DDR-Pädagogik un-
tersucht. Welche Momente dieser Konzeption, so wird gefragt,
lassen sich innerhalb systematischer Theorien der Erziehung
und Bildung als bewahrt bzw. aufgehoben nachweisen? Die im
ersten Hauptteil praktizierte Vorgehensweise wird dabei in
der Weise umgedreht, daß der Untersuchungsaufbau nun nicht
mehr der Systematik des Aneignungsobjekts, sondern derje-
nigen des Aneignungssubjekts - d.h. der DDR-Pädagogik -
folgt. Eine lediglich auf die DDR-Pädagogik "als Ganzes"
rekurrierende Methodik könnte allerdings, wie oben bereits
erwähnt, ihrem Gegenstand nicht gerecht werden. Die Frage-
stellung dieser Untersuchung macht es daher erforderlich,
den innerhalb der DDR-Pädagogik gegebenen Wandel wie auch
das Nebeneinander von Auffassungen über Erziehung und Bil-
dung zu berücksichtigen. Dies soll dadurch geleistet wer-
den, daß aus der Fülle der wenn auch allesamt auf Marx sich
berufenden so doch unterschiedlich akzentuierten Konzep-
tionen exemplarisch die Theorieansätze dreier Autoren heraus-
gegriffen werden. Wie zu zeigen sein wird, unterscheiden
sich diese Theorieansätze nicht zuletzt in ihrer Stellung
zur vormarxistischen bildungstheoretischen Tradition, und
nicht alle machen in gleicher Weise einen Anspruch auf Be-
wahrung des fortschrittlichen Erbes Humboldts geltend. Wenn
diese Ansätze im folgenden dennoch mit der Bildungskonzep-
tion Humboldts konfrontiert werden, so geschieht dies vor
dem Hintergrund der "allgemeinen" These, daß im Marxismus-
Leninismus an das Erbe Humboldt "bewußt ... angeknüpft"
(König 1972a, S. 316), ja daß es "unverfälscht aufgehoben

und vollständig ausgeschöpft" (ATK Neumann 1975, S. 228) werde.

Obwohl bei der Auswahl der zur Untersuchung herangezogenen Theorieansätze auf die Entwicklung der DDR-Pädagogik Rücksicht genommen wurde, sind die gewählten Positionen nicht durchgängig als repräsentativ für bestimmte Phasen pädagogischer Theorieentwicklung anzusehen. Hauptkriterium war die "Eigenständigkeit" der Theorieansätze in dem Sinne, daß sie unterschiedliche Ausprägungen marxistischen Bildungsdenkens darstellen.

Am Anfang dieses Hauptteils steht - unter dem genannten Untersuchungsgesichtspunkt - die Analyse der Position Robert A l t s . Alt, dessen wissenschaftliche Hauptleistung auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung liegt, hat in seinen nach 1945 veröffentlichten "Frühschriften" den Versuch einer dezidiert materialistischen Grundlegung der Theorie der Erziehung unternommen und damit einen entscheidenden Beitrag zur Herausbildung einer marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR geleistet.

Anschließend werden die bildungstheoretischen Reflexionen Heinrich D e i t e r s ' aus den 40er und 50er Jahren analysiert; dem Werk Deiters' kommt zwar wirkungsgeschichtlich wenig Bedeutung zu, von besonderem Interesse ist es aber aufgrund der dort mit besonderem Nachdruck verfolgten Idee einer humanistischen Bildung.

Als drittes wurde schließlich die Bildungstheorie Gerhard N e u n e r s herangezogen, die für die marxistisch-leninistische Pädagogik der jüngeren Vergangenheit und der Gegenwart Repräsentativität für sich in Anspruch nehmen kann.

Mit Hilfe dieser Einzelanalysen werden Voraussetzungen dafür geschaffen, das Verhältnis von historiographischer und systematisch-theoretischer Aneignung der Bildungskonzeption zu beleuchten und auf die Frage nach der "geisti-

gen Gegenwart" Humboldts in der DDR-Pädagogik eine begründete Antwort zu finden.

B. Die historiographische Aneignung der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR

1. Rahmenbedingungen der Humboldt-Rezeption

Im Feuerbach-Kapitel der "Deutschen Ideologie" erklären Karl Marx und Friedrich Engels, die Deutschen hätten "nie einen Historiker gehabt" (MEW 3, S. 28). Allenthalben, so die Begründung, habe den Deutschen "eine i r d i s c h e Basis für die Geschichte" (ebd., Hervorh. i.O.) gefehlt. Die m a t e r i a l i s t i s c h e Geschichtsauffassung erst, die "die Produktion des materiellen Lebens selbst" als "erste geschichtliche Tat" (ebd.) begreift, vermöge sich über alle bisherige Spekulation zu erheben und ermögliche die "wirkliche, positive Wissenschaft" (ebd.) von der Geschichte, indem sie deren wahre Triebkräfte beim Namen nenne. Die objektive Erkennbarkeit des Geschichtsprozesses, der Fortschrittscharakter der Geschichte sowie die Gesetzmäßigkeit des durch Klassenkämpfe vorangetriebenen geschichtlichen Fortschritts sind weitere Grundtheoreme des Marxschen Geschichtsdenkens. Unbeschadet dieser historisch-materialistischen Fundierung ist der Blick der Marxschen Theorie aber wesentlich n a c h v o r n e gerichtet: "Die soziale Revolution des 19. Jahrhunderts", so schreibt Marx, "kann ihre Poesie nicht aus der Vergangenheit schöpfen, sondern nur aus der Zukunft. Sie kann nicht mit sich selbst beginnen, bevor sie allen Aberglauben an die Vergangenheit abgestreift hat. Die früheren Revolutionen bedurften der weltgeschichtlichen Rückerinnerungen, um sich über ihren eigenen Inhalt zu betäuben. Die Revolution des 19. Jahrhunderts

muß die Toten ihre Toten begraben lassen, um bei ihrem eigenen Inhalt anzukommen." (MEW 8, S. 117) Die Überwindung des "Aberglaubens an die Vergangenheit" stellt für Marx die Voraussetzung dafür dar, daß der Mensch aus der Vorgeschichte heraus- und in seine eigentliche Geschichte eintreten kann.

1.1 Die DDR und das kulturelle Erbe¹⁾

In der DDR ist die Marxsche Absage an die nichtsozialistische Vorgeschichte zu keiner Zeit und für kein Gebiet der Kultur in dieser Radikalität zum Prinzip des Geschichtsdenkens erklärt worden. Die marxistische Grundthese, daß eine revolutionäre Umgestaltung der ökonomischen und politischen Verhältnisse historisch notwendig sei, hatte schon L e n i n nicht daran gehindert, zugleich die K o n - t i n u i t ä t zwischen den Erfahrungen der bisherigen Geschichte und der sozialistischen Gegenwart hervorzuheben und die Umrisse einer "Erbetheorie" zu entwickeln, auf deren Grundlage die Kulturpolitik der UdSSR sich die bewußte Tradierung vorsozialistischer Traditionen zum Ziel setzen konnte.²⁾ Im Anschluß an Lenins Erbetheorie vertrat nach 1945 auch die SED den Standpunkt, daß die bisherige deutsche Geschichte nicht dem Klassengegner überlassen werden dürfe,

1) Auf die Aneignung des klassischen deutschen Kulturerbes soll hier nur in Stichpunkten hingewiesen werden. Eine ausführliche Darstellung und Interpretation kultureller Erbeaneignung in der DDR im Zeitraum 1945 bis 1965 gibt SCHLENKER (1977). SCHLENKER macht auch die unterschiedlichen Positionen gegenüber dem Erbeproblem sowie den politisch-ökonomischen Kontext der Erbeaneignung deutlich. Zur neueren Entwicklung siehe auch die Beiträge von HOHEN-DAHL (1983) und MANDELKOW (1983).

2) Vgl. LENIN 1920; zur Interpretation der Traditionsauffassung LENINS in der DDR siehe STREISAND 1981, S. 50 - 58 sowie die dort angegebene Literatur. Kritisch dazu SCHLENKER (1977, S. 18).

sondern in ihren zukunftsweisenden Momenten aufzugreifen und zu bewahren sei. In besonderer Weise war der 1945 gegründete "Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands" um die Aktualisierung des als fortschrittlich beurteilten Erbes der deutschen Vergangenheit bemüht. Mit der von ihm praktizierten Traditionspflege sollte nicht zuletzt eine über die Grenzen der SBZ bzw. der DDR hinausreichende Gemeinsamkeit der demokratisch gesinnten deutschen Intelligenz betont werden.¹⁾ Die zunehmende Abgrenzung zwischen DDR und Bundesrepublik führte allerdings bald dazu, daß die SED einen Alleinvertretungsanspruch des sozialistischen Staates auf das deutsche Kulturerbe geltend machte. 1965 erklärte der DDR-Historiker Gerhard Schilfert: "Die DDR ist nicht nur das gesetzmäßige Ergebnis der deutschen Geschichte, der staatliche-politische Ausdruck dessen, daß die Arbeiterklasse ihren historisch legitimen Anspruch auf die Führung der Nation verwirklicht, sondern gleichzeitig die Erbin der besten Überlieferungen der gesamten deutschen Geschichte." (Schilfert 1965, S. 582)

Bevor im folgenden auf die in der Ära Ulbricht (1945 - 1971) propagierten besonderen Inhalte des K u l t u r - e r b e s eingegangen wird, sei die damals von der a l l - g e m e i n e n G e s c h i c h t s w i s s e n s c h a f t entwickelte Traditionsauffassung skizziert. Ein 1969 erschienener Beitrag des Redaktionskollegiums der "Zeitschrift für Geschichtswissenschaft" (RDK ZfG 1969) faßt diese Auffassung zusammen und nennt vier hierarchisch abgestufte Bereiche, die zusammen den Inhalt der historischen Traditionen der DDR repräsentieren sollen: Die "Traditionen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung" (ebd., S. 1106) bilden dabei den "Kern der historischen Traditionen der DDR" (ebd.).

2) Zur Politik des Kulturbundes vgl. SCHLENKER 1977, S.77 f.

Unter Punkt 2 heißt es dann: "In der DDR wird auch das Vermächtnis des jahrhundertelangen Kampfes der Bauern erfüllt, werden die fortschrittlichen Ideen der bürgerlichen Demokraten, wird das Gedankengut der deutschen Klassik verwirklicht. Die DDR führt die Traditionen des christlichen Friedenskampfes, das Erbe des antinapoleonischen Freiheitskampfes, der Revolutionäre von 1848/49 weiter." (Ebd.) Als dritter Bereich werden die Traditionen des "sozialistischen Internationalismus" (ebd.) und als vierter Bereich "die von der DDR selbst entwickelten Traditionen" (ebd.) genannt.

Im Widerspruch zu der mit dieser Rangreihe fixierten Favourisierung der Traditionen der Arbeiterklasse durch die allgemeine Geschichtswissenschaft war es innerhalb der Kulturtheorie und der Kulturpolitik der Ulbricht-Ära ein b ü r g e r l i c h e s Erbe, nämlich das Erbe der klassischen deutschen Literatur, das bis Anfang der siebziger Jahre nahezu unangefochten im Vordergrund der Traditionsaneignung stand. Die besondere Wertschätzung der deutschen Klassiker und namentlich Goethes findet bis zu diesem Zeitpunkt darin Ausdruck, daß der Klassik eine normative Funktion für das literarische und künstlerische Schaffen der Gegenwart zugewiesen wird. Die Klassik erscheint als der harmonische und vollendete Ausdruck der Humanitätsidee schlechthin. Zugleich wird, der Kulturtheorie Lukacs' folgend, die "Fortschrittlichkeit" der Klassik grundlegend der "Rückschrittlichkeit" der Romantik gegenübergestellt; der zutiefst humanistische Gehalt der Klassik sei durch die nachklassische Entwicklung der bürgerlichen Kultur in Deutschland verraten worden. Auf entschiedene Kritik stößt nicht zuletzt die bürgerliche Klassik-Rezeption, soweit sie die Bundesgenossenschaft Goethes und Schillers mit den revolutionär-demokratischen Traditionen der Geschichte leugnete.

Gerade im Angesicht der Katastrophe des Nationalsozialismus, so die von führenden Kulturfunktionären wie Johannes R. Becher, Alexander Abusch und Alfred Kurella propagierte Meinung, müsse es Ziel aller Demokraten sein, den Humanismus der deutschen Klassik neu zu beleben. Die spezifische Form der Erbeaneignung wurde dabei zumeist im Sinne einer "Vollstreckertheorie" interpretiert: was unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft bloßes Ideal bleiben mußte, könne erst jetzt, nachdem die gesellschaftliche und staatliche Macht in die Hände der Arbeiterklasse gelangt sei, verwirklicht werden.¹⁾

Eine Wende in der Erbethorie der DDR zeichnete sich ab, als 1971 der bisherige Parteivorsitzende Walter Ulbricht durch Erich Honecker abgelöst wurde. Honecker kündigte bald nach seinem Amtsantritt eine Politik der Öffnung im Bereich des kulturellen Schaffens an, in dessen Verlauf auch der bisherige Klassikzentrismus ein Ende fand. Ein Neuverständnis des "Respekts vor den Klassikern" zeigt exemplarisch Ulrich Plenzdorfs 1972 uraufgeführtes Theaterstück "Die neuen Leiden des jungen W.", eine freie Übertragung des Werther-Stoffes in die Gegenwart der DDR. Zusehens werden nun auch nachklassische Werke der Literatur, von der Romantik bis zu Kafka und zur Avantgarde, für aneignenswert erklärt.²⁾ Aber auch auf dem Sektor der nationalen und loka-

1) Daß diese Form der Klassikpflege vor allem Kulturpolitik für die Schicht der Intelligenz (nicht für die Arbeiter) war und als Instrument der Bündnispolitik der SED mit den Intellektuellen eine wichtige Rolle spielte, hat SCHLENKER (1977), bes. S. 73 - 84) überzeugend aufgezeigt. Auch die marxistische Historiographie spricht im Nachhinein von einem "Herangehen" an das Erbeproblem, "dem berechnete Bündnisse unserer Bündnispolitik zugrunde lagen (LIEPERT/WARNKE 1973, S. 1099; Hervorh. v.m.)."

2) Zur Kulturpolitik unter HONECKER vgl. JÄGER 1982, S. 135-183; zur Bedeutung der "neuen Leiden" für die Erbediskussion s. ebd., S. 149 f. und HOHENDAHl 1983, S. 27 f.; über die Ausweitung des literarischen Kanons informiert MANDELKOW (1983, S. 112 - 116).

len politischen Geschichte treten neue Strömungen und Personen als fortschrittliches Erbe ins Blickfeld. Ein 1981 in der "Zeitschrift für Geschichtswissenschaft" veröffentlichter Grundsatzartikel über die Traditionen der DDR (Partel 1981) weist der Geschichtsforschung und der Geschichtspublizistik ausdrücklich die Aufgabe zu, "das Traditionsbild der DDR zu erweitern und zu vertiefen" (ebd., S. 387). Endzweck dieser Erweiterung sei "ein immer umfassenderes und reicheres schöpferisch-kritisches Verhältnis der Werktätigen zu dem ..., was unser Volk und was die Menschheit in ihrer gesamten Geschichte an Einsichten in das Wesen der Welt und des Menschen gewonnen, was sie an zukunftsweisenden Idealen, an materiellen und kulturellen Werten, an Schönheit und Besitz geschaffen hat" (ebd.). Markante Beispiele dieser Traditionsaneignung sind die 1980 erfolgte Wiederaufstellung des Reiterstandbildes Friedrich II. im Zentrum Berlins (das bekannte Werk des Bildhauers Christian Daniel Rauch war Ende der vierziger Jahre entfernt worden) und die Einsetzung eines staatlichen Luther-Komitees anlässlich des Luther-Jahres 1983.

Die Hinwendung zu bisher kaum beachteten oder bewußt verleugneten Bereichen der deutschen Vergangenheit ist in Zusammenhang mit den von Partei und Regierung der DDR propagierten Thesen einer "sozialistischen Nation der DDR" und einer "sozialistischen Nationalkultur" zu sehen, in denen auch das Bemühen um Abgrenzung gegenüber der Bundesrepublik und deren Traditionen enthalten ist.¹⁾ Ermöglicht wurde die geschichtliche Neuorientierung dadurch, daß gleichzeitig die "mechanische" Theorie des Vollstreckens verabschiedet und durch Ansätze ersetzt wurde, die den qualitativen Unterschied zwischen sozialistischer Gegenwart und

1) Vgl. BARTEL 1981, S. 394; aus westdeutscher Sicht ist dieser Aspekt von ROMAIN (1981, bes. S. 474) herausgestellt worden.

vorsozialistischen Traditionen betonen und "Erben" nicht als bloße Übernahme, sondern als kritische Aneignung verstanden wissen wollen. Im einzelnen sind für die neuere Diskussion über Traditionen folgende - durchaus nicht konsequent synthetisierbare - Grundbestimmungen kennzeichnend¹⁾:

1. Zwischen "Erbe" und "Tradition" wird eine begriffliche Unterscheidung eingeführt: "Der Begriff Erbe umfaßt ... alles in der Geschichte Existierende, die gesamte Geschichte in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit. Diesem Erbe haben wir uns zu stellen, wir können es nicht ungeschehen machen, sondern haben es im kritischen Sinne zu bewältigen." (Bartel 1981, S. 389) Die Lehre von der progressiven und der reaktionären Klassenlinie wird im Grundsatz fortgeführt. Im E r b e sind demzufolge beide Klassenlinien enthalten. Zur T r a d i t i o n zählen dagegen "nur diejenigen historischen Entwicklungslinien, Erscheinungen und Tatsachen, auf denen die Deutsche Demokratische Republik beruht, deren Verkörperung sie darstellt, die sie bewahrt und fortführt" (ebd.).²⁾

- 1) Den Bezugsrahmen dieser Darstellung bildet in erster Linie der Diskussionsstand in der Philosophie (LIEPERT/WARNKE 1973; WOLLGAST 1975) und in der allgemeinen Geschichtswissenschaft (BOCK 1976; BARTEL 1981; BARTEL/SCHMIDT 1982). Zur Frage eines Wandels in der Erbetheorie wird in der marxistischen Literatur einerseits Wert gelegt auf die Feststellung einer grundsätzlichen "Kontinuität unserer Auffassung von Erbe und Tradition" (BARTEL 1981, S. 390), die von MARX und ENGELS über MEHRING und LIEBKNECHT bis zur Gegenwart reiche. (Vgl. ebd.) Andererseits ist die Rede von einer "Zuwendung zu den neuen Aspekten unseres Verhältnisses zum geschichtlichen Erbe und in unserem Traditionsbild ... nach dem VIII. und dem IX. Parteitag der SED" (ebd., S. 391).
- 2) Die Tauglichkeit dieser Unterscheidung ist unter marxistischen Historikern nicht ganz unumstritten, vor allem dann, wenn (wie unter Punkt 4 ausgeführt) die Möglichkeit des Umschlagens einer guten in eine schlechte Tradition - und umgekehrt - betont wird. (Vgl. BARTEL/SCHMIDT 1982, S. 817)

2. Im Hinblick auf das Verhältnis zu den bürgerlichen Traditionen wird die historische Eigenständigkeit des Sozialismus betont. Die Überwindung der Vollstreckertheorie äußert sich etwa in der Forderung, "die Differenzierungen im Erbe, z.B. den Unterschied zwischen den progressiven bürgerlich-humanistischen, aber nicht revolutionären, und der revolutionär-demokratischen Linie, zu beachten" (Liepert/Warnke 1973, S. 1099).¹⁾

3. Der Gesamtkanon der Traditionen der DDR gliedert sich wiederum in vier Bereiche, weist aber gegenüber dem früheren Modell (s.o., S.) bedeutsame Veränderungen auf. An erster Stelle stehen nun die Traditionen der sozialistischen Gesellschaft der DDR, gefolgt von den Traditionen "aus den geschichtlichen Aktionen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung" (Bartel/Schmidt 1982, S. 825). Die Traditionen "der revolutionären Kämpfe und demokratischen Bestrebungen aller nichtproletarischen werktätigen Klassen und Schichten der bürgerlichen wie der feudalen Gesellschaft" (ebd.) werden als dritter Bereich angeführt. Neu ist der Inhalt des vierten Bereichs, der diejenigen Traditionen enthalten soll, "die in Anstrengungen von Ausbeuterklassen (!) um die Verwirklichung des gesellschaftlichen Fortschritts

1) Die ideologisch-politische Grundlage der Aneignungspraxis wird von den zitierten Autorinnen beiläufig, aber offen ausgesprochen, wenn sie die sozialistische Weltanschauung von idealistischen Geschichtskonzeptionen abgrenzen: "Obwohl es manchmal auch notwendig ist - in Abhängigkeit von der politischen Situation und der Polemikrichtung nämlich - die Kontinuität zwischen Erbe und unserer eigenen Theorie zu betonen, wäre es falsch, diese Kontinuität in jenen Elementen zu suchen, die ... auf einer idealistischen Geschichtskonzeption beruhen." (LIEPERT/WARNKE 1973, S. 1102)

... wurzeln" (ebd.).¹⁾

4. Der Geschichte wird ein Entwicklungsverlauf zugeschrieben, innerhalb dessen Negatives in Positives, Positives in Negatives umschlagen kann.²⁾ Für die Dialektik

1) BARTEL (1981) bezeichnet die Inhalte dieses Bereichs als "die positiven Resultate des Wirkens, die von herrschenden Ausbeuterklassen, Schichten, Gruppen und ihren Vertretern herrühren, Leistungen, Werte, die dem historischen Fortschritt gedient haben, bewahrungswürdig sind und volle Aufmerksamkeit und Pflege verdienen" (ebd., S. 390). Diese Traditionsauffassung hat mittlerweile auch in die historische Forschung und Publizistik, vor allem in die Historiographie zur preußischen Geschichte, Eingang gefunden. So versucht Ingrid MITTENZWEI in ihrer Biographie Friedrich II. (MITTENZWEI 1980) den Nachweis zu führen, "daß in der Klassengesellschaft Vertreter der herrschenden Klasse auch dann Bleibendes (d.h. hier: Aneignenswertes; W.S.) bewirken, wenn das Ziel ihrer Maßnahmen v o r d e r g r ü n d i g von einem engen Klasseninteresse diktiert wird" (ebd., S.78; Hervorh. v.m.). - Die ideologisch-theoretische Problematik wie auch die gesellschafts-, wissenschafts- und kulturpolitische Funktion dieser Erweiterung des Traditionsbestandes kann hier nicht ausführlich abgehandelt werden. Angemerkt sei lediglich, daß die nunmehrige freundliche Behandlung selbst "herrschender Ausbeuterklassen" der Vergangenheit - gegenüber lebenden Repräsentanten dieser Klassen wurde sie seit langem praktiziert - auf Kosten der marxistischen Theorie des Klassenantagonismus geht. Stellte diese Theorie bisher ein einigermaßen stringentes Kriterium für die Unterscheidung progressiver und rückschrittlicher Momente der Geschichte dar, so wird sie nun t e n d e n z i e l l ersetzt durch eine Konzeption des Fortschritts, die mit Marxschen Kategorien kaum mehr erfassbar wird und sich stattdessen pragmatisch auf Werte wie "technischer Fortschritt", "politischer Zentralismus" (einschließlich der Zurschaustellung politischer Macht) und "militärischer Heroismus" stützt. (Zur letztgenannten "Tugend", die v.a. im Preußenbild der DDR zum Tragen kommt, siehe FÖRTSCH 1981, bes. S. 277). Die Warnung vor einer Traditionsauffassung, in der "die Klassengrenzen des Anzueignenden und zu Pflegenden verschwimmen" (BARTEL/SCHMIDT 1982, S. 823), dürfte in der P r a x i s der Integration von Leistungen "herrschender Klassen" in das Traditionsbild der DDR nur schwer zu befolgen sein.

2) Der Philosoph Siegfried WOLLGAST sprach schon 1975 davon, daß "progressive Traditionen ... versteinern und damit negativen Charakter annehmen (können)" (WOLLGAST 1975, S. 13).

des Aneignungsprozesses der Geschichte folgt daraus, daß zwischen historisch progressivem Erbe einerseits und in der Gegenwart aktualisierbaren Traditionen andererseits zu unterscheiden ist; nicht alle fortschrittlichen Traditionen - so wird vor allem mit Blick auf die Ideengeschichte gesagt - besitzen in der Gegenwart noch theoretische Geltung bzw. handlungsanleitende Bedeutung.¹⁾

Die Weiterentwicklung des Traditionsverständnisses der DDR erbrachte, zusammenfassend gesehen, eine Annäherung zwischen den heterogenen Positionen der kulturtheoretischen Vollstreckertheorie einerseits und einer geschichtsphilosophischen Theorie des Bruchs des Sozialismus mit der vorsozialistischen Vergangenheit andererseits. Ziel der neueren Erbediskussion war und ist es, eine auch für die verschiedensten Wissenschaftsgebiete handhabbare Theorie des Erbens zu formulieren.²⁾ Dies führt allerdings dazu, daß Spannungen

1) Vgl. LIEPERT/WARNKE 1973, passim; BARTEL/SCHMIDT 1982, S. 824.

2) Zum Problem der Interdisziplinarität der Erbediskussion vgl. LIEPERT/WARNKE 1973, bes. S. 1106. Ein bedeutsames Datum für die Revision des hergebrachten "zweigleisigen" Erbeverständnisses bildet ein im März 1973 am Forschungsbereich Gesellschaftswissenschaften der Akademie der Wissenschaften der DDR veranstaltetes Kolloquium zum Thema "Die Klassiker des Marxismus-Leninismus über Tradition, Kulturerbe und Erberezeption". Beteiligt waren Repräsentanten folgender Wissenschaftsdisziplinen: Literaturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Alte Geschichte und Archäologie, Wirtschaftswissenschaft, Wirtschaftsgeschichte, Sprachwissenschaft, Kultur- und Kunstwissenschaft. (Vgl. LIEPERT/WARNKE 1973, S. 1098) Die Tatsache, daß die P ä d a g o g i k nicht vertreten war, hat seinen äußeren Grund wohl darin, daß diese Disziplin mit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften eine eigene zentrale Forschungsinstitution besitzt. Die (relative) institutionelle Abkoppelung der Pädagogik von Philosophie und Gesellschaftswissenschaften bleibt indes nicht ohne Einfluß auf Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Traditionsaneignung.

in der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Sozialismus und vorsozialistischer Vergangenheit nun deutlich zutage treten: Wird zum einen - mit der Ablehnung der Vollstreckertheorie - der A b s t a n d zu dieser Vergangenheit betont, so bedeutet die Integration von Leistungen "herrschender Ausbeuterklassen" doch auch eine A n n ä h e - r u n g an das vorsozialistische Erbe.

Der Sache nach waren diese Spannungen freilich schon seit Übernahme der politischen Macht durch die SED existent. Jenseits der Ebene bloßer Bekenntnisse zur Tradition wurden sie damals in der wissenschaftlichen und künstlerischen A n e i g n u n g s p r a x i s manifest, - was auch am Beispiel der Humboldt-Rezeption gezeigt werden kann. Zuvor sei jedoch dargelegt, welcher Stellenwert der klassischen bürgerlichen Tradition innerhalb der p ä d a g o g i s c h e n Historiographie der DDR zugewiesen wird.

1.2 Traditionsaneignung in der pädagogischen Historiographie der DDR¹⁾

Unter der Bezeichnung "Geschichte der Erziehung" bildet die pädagogische Historiographie in der DDR seit Beginn der fünfziger Jahre eine Teildisziplin der marxistisch-lenin-

1) Wie im vorhergehenden Abschnitt, so sollen auch im folgenden lediglich einige allgemeine, für die Humboldt-Rezeption bedeutsam erscheinende Aspekte marxistischer Traditionsaneignung dargelegt werden. Einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der pädagogischen Historiographie der DDR vermitteln die Arbeiten von CLOER (1973) und RANG (1982), letztere für den Zeitraum 1945 bis 1965.

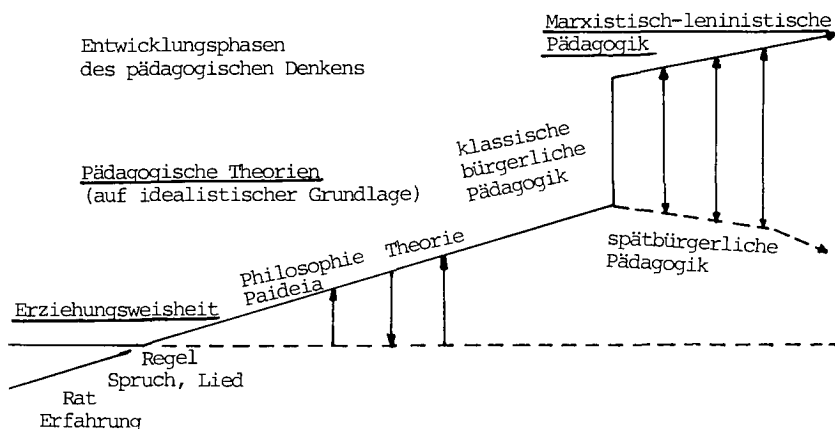
nistischen Pädagogik.¹⁾ Ihr wird in diesem Kontext vor allem die Aufgabe zugewiesen, das Erziehungs- und Bildungsgedenken wie auch die Erziehungswirklichkeit der Vergangenheit wissenschaftlich zu erschließen und dadurch, dem Prinzip der "Einheit des Logischen und Historischen" entsprechend, einen wesentlichen Beitrag für die Gestaltung der pädagogischen Gegenwart und Zukunft zu leisten. Es wird versichert, die Hinwendung zur Tradition geschehe "aus der Einsicht heraus, daß dies für die erfolgreiche Verwirklichung der sozialistischen Bildung und Erziehung unentbehrlich ist und nicht allein aus der Achtung vor den großen, vorwärtsweisenden Leistungen der Vergangenheit" (Kolloquium 1961, S. 435).²⁾ "Eine wirklich wissenschaftliche Erforschung und Darstellung der Geschichte der Erziehung" aber, so heißt

1) "Geschichte der Erziehung" lautet der Titel des 1957 erstmals erschienenen, vor allem in der Lehrerbildung verwendeten Lehrbuchs zur pädagogischen Historiographie. Daneben sind auch die älteren Bezeichnungen "Historische Pädagogik", "Geschichte der Erziehung und der Pädagogik" sowie "Erziehungs- und Schulgeschichte" gebräuchlich. Die Planung und Leitung der Forschung auf diesem Gebiet lag bis 1970 in den Händen der "Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" an der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Im Zuge der Neuordnung der akademischen Forschung wurde die Kommission 1970/71 der neugegründeten "Arbeitsstelle für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften angegliedert. Die Kommission ist u.a. Herausgeber des "Jahrbuchs für Erziehungs- und Schulgeschichte" sowie der Reihe "Monumenta Paedagogica". Zu den institutionellen Gegebenheiten erziehungsgeschichtlicher Forschung siehe CLOER 1973, S. 618 - 621 und RANG 1982, passim.

2) Den Aussagegehalt des Prinzips der "Einheit des Logischen und Historischen" hat vor allem der Erziehungshistoriker Helmut KÖNIG zu präzisieren versucht. (Vgl. KÖNIG 1968b; ders. 1971b; ders. 1972b; ders. 1973b).

es im einschlägigen Lehrbuch, sei "nur auf der Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus möglich" (RDK Günther 1976, S. 20 f.). Alle Erziehung und Reflexion über Erziehung hat demnach ihre Basis in den Produktionsverhältnissen und in der daraus sich ableitenden Klassenstruktur der Gesellschaft. Die Entwicklung von Praxis und Theorie der Erziehung gehorche historischen Gesetzmäßigkeiten, die aufzudecken Ziel des Historikers der Erziehung sein müsse. Die pädagogische Historiographie folgt der Marx-schen Geschichtstheorie ferner darin, daß sie bei der Beschreibung des Erziehungsgeschehens der Vergangenheit zwischen den Epochen der Urgesellschaft, der Sklavenhaltergesellschaft, des Feudalismus/Imperialismus und schließlich des Sozialismus/Kommunismus unterscheidet.

Grundlegender Gesichtspunkt der marxistisch-leninistischen Auffassung von der Entwicklung des Erziehungs- und Bildungsdenkens ist die Idee des F o r t s c h r i t t s . Der Gedanke einer stetigen Steigerung der Quantität und Qualität des pädagogischen Wissens entspricht dabei einem Optimismus, der sowohl die realgeschichtliche Entwicklung wie auch die Entwicklung des menschlichen Geistes umfaßt und sich dem Selbstverständnis des Marxismus-Leninismus gemäß bewährt als "der geschichtliche Optimismus, der aus wissenschaftlicher Einsicht erwächst" (Streisand 1978, S. 207). Franz Hofmann, einer der führenden Erziehungshistoriker der DDR, hat die marxistisch-leninistische Sichtweise der Entwicklung des pädagogischen Denkens in einer Skizze veranschaulicht, anhand deren zugleich die Lokalisierung der klassischen bürgerlichen Pädagogik in der pädagogischen Historiographie der DDR aufgezeigt werden kann:



Franz Hofmann: Entwicklungsphasen des pädagogischen Denkens.
Quelle: Hofmann 1977, S. 12

Hofmann unterscheidet drei "Hauptphasen, die den Darlegungen zur Geschichte der pädagogischen Theorie Maß und Ordnung verleihen" (Hofmann 1977, S. 136): Am Beginn stehe die Erziehungsweisheit, die auf einer vorwissenschaftlichen Ebene Erfahrungen über Erziehung und Bildung sammle und weitergebe. Auf sie folge, initiiert von der griechischen Philosophie, die Phase pädagogischer Theorienbildung, die sich durch systematische Reflexion, wenngleich noch auf idealistischer Grundlage, auszeichne. Diese pädagogischen Theorien erreichten mit dem von Comenius bis Diesterweg propagierten Ziel der allseitig gebildeten Persönlichkeit in der klassischen bürgerlichen Pädagogik ihren Höhepunkt. Die dritte Phase werde geprägt durch die marxistisch-leninistische Pädagogik. Hier erst erhalte das Erziehungs- und Bildungsdenken den Charakter einer Wissenschaft im strengen Sinn.

Das Modell einer stetigen Aufwärtsentwicklung des pädagogischen Denkens hin zur marxistisch-leninistischen Pädagogik der Gegenwart zählt seit jeher zu den Grundannahmen der

"Geschichte der Erziehung". Bestandteil dieser Grundannahmen ist ferner das Konzept einer progressiven und einer reaktionären Traditionslinie, "in die sich auch Pädagogik und Bildungswesen einordnen" (König 1978, S. 135) sowie die im Anschluß daran vertretene These, daß die Pädagogik der DDR die humanistischen Ziele des bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsdenkens bewahre und sich damit eindeutig auf die Seite der fortschrittlichen Traditionslinie stelle.

Bereits seit 1950, als nach der Disqualifizierung reformpädagogischer Ideen¹⁾ die klassische bürgerliche Pädagogik in den Mittelpunkt des historiographischen Interesses gerückt war, geschah die Bezugnahme auf dieses bürgerliche Erbe - abweichend von anderen Bereichen kultureller Erberaneignung - in aller Regel nicht auf der Basis einer "Vollstreckertheorie" (s.o., Abschn. 1.1). Mit Redewendungen wie denjenigen, daß das fortschrittliche Erbe "schöpferisch weiterentwickelt" (König 1954a, S. 21) werde oder daß man die wertvollen Traditionen "gemäß unseren heutigen Bedingungen umformen, umdenken, fortführen und vervollkommen" (Kolloquium 1961, S. 437) müsse, wurde einerseits die Nähe zu diesen Traditionen betont, andererseits aber auch die Möglichkeit einer bloßen Aktualisierung verneint.²⁾ Die

1) Vgl. dazu RANG 1982, S. 44 - 75.

2) Das Problem der Vermittlung zwischen alten und neuen Ideen wird freilich gerade in den Anfängen der pädagogischen Historiographie nur wenig reflektiert. RANG bescheinigt den Autoren in diesem Zusammenhang eine "dialektische Vorstellung von der diskontinuierlichen Kontinuität des historischen Prozesses" (RANG 1982, S. 166), bemängelt aber als "theoretische Inkonsistenz ... , daß die pädagogische Historiographie der DDR ... sich lange Zeit außerstande zeigte, über die Hervorhebung 'fortschrittlicher' und die Zurückweisung 'reaktionärer' Elemente der bürgerlichen Traditionen hinauszugelangen und die historische D i f f e r e n z zwischen den vergangenen bürgerlichen und den gegenwärtigen (dem Anspruch

Pädagogik einschließlich ihrer geschichtswissenschaftlichen Teildisziplin hatte damit jene Anpassung an die geschichtstheoretischen Maximen des Marxismus-Leninismus zumindest im Prinzip bereits vorweggenommen, die sich auf der Ebene der Kulturpolitik i.e.S. erst zu Beginn der siebziger Jahre, mit der offiziellen Ablehnung der Vollstreckertheorie und der Betonung der Eigenständigkeit des sozialistischen Humanismus, durchsetzte. Dies bedeutet allerdings nicht, daß das Traditionsverständnis der Pädagogik vom Wandel der allgemeinen Erbetheorie unberührt geblieben wäre.

Für die neue, in der pädagogischen Erberezeption bereits zu Beginn der sechziger Jahre einsetzende Entwicklung sind zwei Tendenzen kennzeichnend¹⁾:

1. Das Ausmaß des qualitativen Sprungs vom bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsdenken zur marxistischen Pädagogik - auch die Skizze Hofmanns bringt diesen Sprung zum Ausdruck - wird deutlich hervorgehoben. Als Schnittstelle zwischen Al-

nach) sozialistischen Verhältnissen explizit und konkret mit zum Gegenstand der jeweiligen Untersuchungen zu machen" (ebd., S. 162, Hervorh. i.O.). Nun bezeichnet der Begriff Dialektik, soweit mit ihm auf Theoretisches verwiesen wird, niemals bloße V o r s t e l l u n g e n, sondern B e g r i f f e n e s, d.h. den begrifflich entfalteten Gedanken, - wobei der dialektische Gehalt einer Theorie jeweils konkret zu diskutieren ist. Da die erziehungswissenschaftliche Erberezeption der DDR gerade in ihrer Frühzeit den Prozeß historischer Vermittlung, wie Rang selbst hervorhebt, kaum präzisiert, erscheint es sinnvoll, den Begriff der Dialektik n i c h t auf die damals geäußerten "Vorstellungen" zum Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart anzuwenden.

1) Zum Problem einer Periodisierung der pädagogischen Historiographie der DDR vgl. CLOER 1973 und RANG 1982, bes. S. 133 - 141. Daß Anfang der sechziger Jahre eine theoretische Neuorientierung der "Geschichte der Erziehung" einsetzte, wird von beiden Autoren - CLOER (1973, S. 606) nennt das Jahr 1962, RANG (1982, S. 214 f.) die Jahre 1963/64 - hervorgehoben.

tem und Neuem gilt dabei die Überwindung der idealistischen Weltansicht durch Marx und Engels: "Karl Marx und Friedrich Engels schufen den dialektischen und historischen Materialismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der revolutionären Arbeiterklasse. Damit entwickelten sie die Grundlagen der vom Proletariat getragenen sozialistischen Pädagogik und die Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Erziehungstheorie, die das richtige Verstehen und Lenken der pädagogischen Prozesse ermöglicht." (RDK Günther 1976, S. 326) Diese Akzentuierung bedeutet zugleich, daß die Hauptleistung von Marx und Engels für die Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht in unmittelbaren Äußerungen zu pädagogischen Fragen, sondern in den die Pädagogik als Wissenschaft begründenden philosophisch-ideologischen Erkenntnissen liege.¹⁾ Neuer Forschungsschwerpunkt wird nun die Geschichte der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung, die Beschäftigung mit dem bürgerlichen Erbe tritt demgegenüber in den Hintergrund.²⁾

Dennoch, so wird weiterhin betont, führe die marxistische Pädagogik die progressiven Traditionen des Erziehungs- und Bildungsdenkens der Vergangenheit fort. Die Übernahme des Erbes, so heißt es, vollzieht sich "auf revolutionäre Weise" (Musiolek 1967, S. 195), das Erbe werde (auf einer neuen Qualitätsstufe ... aus(ge)schöpft" (Ahrbeck 1979,

1) Vgl. HOFMANN 1977, S. 135.

2) Vgl. CLOER 1973, S. 606; RANG 1982, S. 287.

S. 11), es werde "über viele Vermittlungen und zumeist indirekt in der marxistisch-leninistischen Pädagogik kritisch aufgehoben" (Günther 1976, S. 16).¹⁾

2. Bis in die sechziger Jahre hinein war der Rekurs auf das bürgerliche Erbe mit dem Appell an das Bewußtsein der nationalen Zusammengehörigkeit der Pädagogen in Ost und West verbunden. Das "gesamtdeutsche" Argument diente auch der Begründung für das besondere Interesse an der bürgerlichen Nationalerziehung: "Die unheilvolle Spaltung Deutschlands und die dadurch heraufbeschworene Gefahr einer Vernichtung der Einheit unserer Nation rückt im pädagogischen Bereich die Fragen einer deutschen Nationalerziehung wieder in den Vordergrund und macht gleichzeitig eine Besinnung auf die Gedanken zur Nationalerziehung in der Vergangenheit notwendig." (König 1960a, S. VII)

1) Die zuletzt zitierte Redewendung ist Teil einer Ansprache, die Karl-Heinz GÜNTHER, Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, 1976 bei einer Festveranstaltung zur Erinnerung an den philanthropistischen Pädagogen Johann Bernhard BASEDOW vorgetragen hat. "Vielfach vermittelte, zumeist indirekte, kritische Aufhebung": Der Versuch, den Charakter der Kontinuität zwischen ererbter und gegenwärtiger Theorie auf den Begriff zu bringen, gerät auch in neueren Bekundungen von Erziehungswissenschaftlern nicht selten zu beliebigem Umgang mit einer der ("idealistischen") Philosophie entstammenden Begrifflichkeit ("Vermittlung", "Kritik", "Aufhebung"). Solcher Sprachgebrauch verrät weitgehende Unkenntnis des Bedeutungsgehalts zentraler Kategorien dialektischer Geschichtsphilosophie - eine Unkenntnis, die auch mit der Abkopplung der pädagogischen Historiographie von der geschichtstheoretischen Diskussion in Philosophie, Kunst- und Literaturwissenschaften der DDR in Zusammenhang stehen dürfte. (Zur Distanz der pädagogischen Historiographie gegenüber Philosophie und Gesellschaftswissenschaften vgl. RANG 1982, S. 287 und S. 311 f.) Die Sprache verweist aber auch auf eine prinzipielle Unsicherheit in der Sache, in der Frage nämlich, wie denn heute, unter den Bedingungen einer der Verlautbarungen der SED zufolge entwickelten, zum Übergang in den Kommunismus sich anschießenden sozialistischen Gesellschaft, bürgerliches Gedankengut noch aktuell sein könne. (Vgl. PROGRAMM der SED 1976, S. 9)

Die zunehmende Politik der Abgrenzung zwischen beiden deutschen Staaten, vollends die in der Ära Honecker geltende Theorie einer "sozialistischen Nation der DDR", schlug sich auf dem Gebiet der pädagogischen Traditionsaneignung in der Weise nieder, daß unter der Parole des "sich verschärfende(n) ideologische(n) Klassenkampf(es)" (RDK Hofmann 1981, S. 82) der Gedanke historisch fundierter gesamtdeutscher Gemeinsamkeiten aufgegeben und die DDR zum endgültigen Alleinerben des fortschrittlichen bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsdenkens erklärt wurde. "In unserer Republik - nicht in der BRD, wo die reaktionäre Entwicklungslinie weitergeführt wird - haben die besten pädagogischen Erfahrungen der Vergangenheit ... ihre wahre Heimstätte gefunden." (RDK Günther 1976, S. 20)¹⁾

Die bürgerliche Pädagogik, so heißt es nun, habe bereits mit der bürgerlichen Revolution ihren Höhepunkt überschritten, ihre fortschrittlichen Impulse seien "zwangsläufig" (Kolloquium 1961, S. 439) in die marxistische Pädagogik eingegangen. Die spätbürgerliche Pädagogik, zumal diejenige der Bundesrepublik, sei nur noch als Verfallsgeschichte beschreibbar. (Vgl. wiederum die Skizze Hofmanns!) Konstatiert wird "die Hilflosigkeit der Bourgeoisie, mit ihren guten und vorwärtsweisenden Traditionen umzugehen" (Günther 1976

1) Vgl. hierzu die Materialien der Konferenz der APW der DDR und der UdSSR zum Thema "Der Kampf gegen den Antikommunismus in der Schulpädagogik und Pädagogik des Imperialismus - eine grundlegende Aufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik" (RDK HOFMANN 1972) sowie die von Mitgliedern beider Akademien verfaßte Publikation über "Die Krise der bürgerlichen Schule und Pädagogik" (RDK HOFMANN 1981).

S. 17) sowie die "Umbiegung und Verfälschung der ursprünglich progressiven Tendenzen" (Ahrbeck 1975a, S. 42); man "begnügt sich nicht mehr mit einer Anpassung" (König 1972a, S. 316), das fortschrittliche Erbe werde stattdessen "abgewertet und reaktionär umgedeutet" (Günther 1972, S. 163) bzw. "Stück um Stück zurückgenommen, revidiert oder sogar verworfen" (Hofmann 1977, S. 131). Die ideologische Auseinandersetzung mit dem nichtmarxistischen Bildungsdenken, vor allem mit der Pädagogik Westdeutschlands, wird damit zu einem Hauptanliegen der wissenschaftlichen Beiträge über das fortschrittliche Erbe der bürgerlichen Pädagogik.¹⁾

Es wird noch zu zeigen sein, auf welche Weise die erwähnten Gesichtspunkte des marxistisch-leninistischen Traditionsverständnisses - materialistische Deutung der Geschichte, Unterscheidung zweier Traditionslinien, Fortführung der fortschrittlichen Traditionen in der marxistischen Pädagogik - in der historiographischen Aneignung auch der Bildungskonzeption Humboldts zur Geltung kommen. Zunächst soll aber die Quellenlage der Humboldt-Rezeption in der DDR knapp skizziert werden.

1) Entsprechende Bemerkungen finden sich in nahezu jeder erziehungsgeschichtlichen Publikation, so etwa in den Einleitungen des Lehrbuchs "Geschichte der Erziehung" (RDK GÜNTHER 1976, S. 18) sowie der Monographien von HOFMANN (1977, S. 5) und AHRBECK (1979, S. 12). Die "Verfälschung" der klassischen bürgerlichen Pädagogik in der Bundesrepublik ist auch Thema von Einzelbeiträgen (z.B. GÜNTHER 1972; AHRBECK 1975a; GEBHARDT 1976a und b).

2. Leben und Werk Humboldts als Gegenstand von Veröffentlichungen - ein Überblick¹⁾

Als nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland die Behörden der Sowjetischen Besatzungszone und im Ostsektor Berlins eine tiefgreifende "antifaschistisch-demokratische" Reform der gesellschaftlichen Verhältnisse einleiteten, erhielt der Name "Humboldt" vor allem in Zusammenhang mit dem **H o c h s c h u l w e s e n** der ehemaligen deutschen Hauptstadt Bedeutung. Bereits bei der Wiedereröffnung der Berliner Universität am 29. Januar 1946 erinnerte deren Rektor, der Altphilologe Johannes Stroux, an das für die Gegenwart verpflichtende Erbe der Humboldtschen Universitätsidee: "Auch heute ist das Programm, das Wilhelm von Humboldt entworfen hat, eine Quelle der Kraft und eine Wegleitung in unsere Zukunft. (...) Unsere Zukunft wird eine Zeit freier deutscher Geistesarbeit sein." (Stroux, zit. nach ATK Berthold 1960, S. 120)

Im Februar 1949, wenige Monate vor der Gründung des "ersten sozialistischen Staats der Arbeiter und Bauern auf deutschem Boden", wurde dieses Bekenntnis zu Humboldt öffentlichkeitswirksam bekräftigt: Auf Antrag des Senats der Universität faßte die für das Bildungswesen in der SBZ zuständige "Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung" den Beschluß, die Friedrich-Wilhelms-Universität zur Erinnerung an Wilhelm von Humboldt und seinen Bruder Alexander in "Humboldt-Universität" umzubenennen. Die Namensänderung zugunsten der "Dioskuren der Wissenschaft" signalisierte die Entschlossenheit der SED, unbeschadet des qualitativ neuen Charakters ihres Wissenschaftsverständnisses und ihrer Hoch

¹⁾ Vgl. hierzu die im Anhang enthaltene "Bibliographie der in der SBZ und DDR erschienenen Schriften von und über Wilhelm von Humboldt". (S. 236 - 242)

schulpolitik den Anspruch auf Fortsetzung der "bürgerlichen" Wissenschaftstraditionen Berlins nicht denen zu überlassen, die mittlerweile im amerikanischen Sektor der Stadt mit dem Aufbau einer "Freien Universität" begonnen hatten.

2.1 Publikationen im Zeitraum 1945 bis 1959

Die propagierte Aktualität des Vermächtnisses Wilhelm und Alexander von Humboldts stieß indes in der wissenschaftlichen Literatur lange Zeit auf wenig Widerhall: Vor allem Wilhelm von Humboldt fand bis zum Ende der fünfziger Jahre weder in der allgemeinen noch in der fachwissenschaftlichen Geschichtsschreibung größere Beachtung. Infolgedessen mußte auch das Verhältnis der "realsozialistischen" Gegenwart zur Gedankenwelt Wilhelm von Humboldts ungeklärt bleiben.¹⁾

Erwähnenswert sind für den Zeitraum 1945 bis 1959 an erster Stelle einige Editionen von Texten Humboldts. So erschienen im Reclam-Verlag (Leipzig) Neuauflagen der Abhandlungen "Über das vergleichende Sprachstudium ..." (1946) sowie die "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" (1948). 1955 legte Rudolf Freese unter dem Titel "Wilhelm von Humboldts Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten" eine umfangreiche und kommentierte Textauswahl vor, deren geschichtswissenschaftlicher Anspruch vom Herausgeber allerdings dahingehend eingeschränkt wurde, daß es "nicht Absicht und Aufgabe ... (war), Humboldts Leben und Wirken als Staatsmann und Gelehrter vom Standpunkt unserer heutigen Erkenntnis zu untersuchen und zu interpretieren" (Freese 1955, S. 16).

1) Zu der in der DDR schon früh einsetzenden Rezeption von Leben und Werk Alexander von Humboldts, vgl. die von LANGE zusammengestellte Bibliographie der in der DDR erschienenen Literatur über den Naturforscher (LANGE (F.) 1974).

Auszüge aus Briefen und amtlichen Dokumenten wurden ferner in Textsammlungen zum Thema "Befreiungskriege" und "Nationalerziehung" veröffentlicht. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Humboldt beschränkt sich im Bereich der allgemeinen Geschichtsschreibung auf zwei Arbeiten. In der Dissertation Margarete Stanieks wird "Der Deutsche Bund im Urteil Goethes, Humboldts und Steins und der Menschen ihres Umkreises" (Staniek 1949) untersucht. Staniek orientiert sich allerdings in Fragestellung und Methode ebenso an einer geisteswissenschaftlichen Geschichtsauffassung wie Ortwin Rave, der in einer Buchpublikation ("Wilhelm von Humboldt und das Schloß zu Tegel"; 1950) den Weg der geistigen Entwicklung Humboldts nachzuzeichnen versucht.¹⁾ Ansätze einer der marxistischen Methodologie verpflichteten Humboldt-Rezeption gibt es innerhalb der genannten Zeit-

1) STANIEK übernimmt zwar die These KAEHLERS von einer "Wendung Humboldts zum Staat" (zum Streit um Humboldts Haltung gegenüber dem Staat siehe unten, S. 78), weist aber KAEHLERS abwertendes Urteil über Humboldt mit Entschiedenheit zurück. Im Rahmen ihrer Interpretation der Denkschrift "Über die Behandlung der Angelegenheit des Deutschen Bundes durch Preußen" entwirft sie ein Bild der Persönlichkeit Humboldts, das der "idealisierenden" Humboldt-Deutung SPRANGERS kaum nachsteht: "Humboldts Gabe, allen Erscheinungen, die von außen an ihn herantraten, gründlich und logisch zu Leibe zu gehen und darin stets real zu denken, vereinigt sich in dieser Denkschrift in vollendetster Weise mit seiner inneren Haltung, die ihn in 'Ideen' leben läßt." (STANIEK 1949, S. 83) Auch RAVE folgt noch ganz dieser "idealisierenden" Tradition der Humboldt-Deutung, wenn er in Humboldts geistiger Entwicklung "das beste Beispiel für jenen an hohen Idealen geschulten Bildungstrieb" (RAVE 1950, S. 35) erblickt.

raums lediglich im Bereich der S p r a c h w i s s e n - s c h a f t e n . Gertrud Pättsch, Professor für Sprachwissenschaften an der Universität Jena und später an der Humboldt-Universität Berlin, widmet den sprachphilosophischen und sprachwissenschaftlichen Arbeiten Humboldts in ihrem Buch über "Grundfragen der Sprachtheorie" (Pättsch 1955) ein eigenes Kapitel. Bei Pättsch wurde auch eine Dissertation zum Thema "Wilhelm von Humboldts historische Sprachkonzeption" (Schankweiler 1959a) abgeschlossen.

In der p ä d a g o g i s c h e n L i t e r a t u r wird im genannten Zeitraum zwar gelegentlich - teils positiv, teils ablehnend - auf Humboldt Bezug genommen. Als Gegenstand der Erziehungsgeschichtsschreibung findet die Bildungskonzeption des Neuhumanismus dennoch kaum Beachtung. Einzeluntersuchungen fehlen gänzlich, selbst das Lehrbuch "Geschichte der Erziehung" (RDK Günther 1958) verliert über die Bildungsauffassung der Neuhumanisten nur wenige Worte.¹⁾

2.2 Publikationen im Zeitraum 1960 bis 1983

Die 150-Jahr-Feier der Berliner Universität im Jahre 1960 markiert den Beginn einer intensiveren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Wilhelm von Humboldt. Dem Anlaß entsprechend, geschieht dies zunächst im Kontext der U n i -

1) Vgl. RDK GÜNTHER 1958, S. 210. Helmut KÖNIG, der in späterer Zeit maßgebliche Beiträge zur marxistischen Humboldt-Deutung geliefert hat, ist in seiner 1948 verfaßten Dissertation zum Thema "Der Süvernische Schulgesetzentwurf 1819, die Entwürfe der Reichsschulkonferenz 1920 und das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946" um den Nachweis der geschichtlichen Kontinuität der drei Modelle eines Einheitsschulwesens bemüht; der Anteil Humboldts an der Konzipierung des Süvernischen Schulgesetzentwurfes (vgl. MENZE 1975, S. 348 - 364) wird von KÖNIG in dieser Arbeit aber noch außer Acht gelassen.

versitätsgeschichtsschreibung. Während einige Beiträge sich darauf beschränken, Humboldts maßgeblichen Anteil an der Durchsetzung der Universitätsgründung herauszustellen¹⁾, wenden sich andere Abhandlungen nun dem sachlichen Gehalt und der geschichtlichen Rolle der Humboldtischen Universitätsidee zu.²⁾ Bis heute bilden die theoretischen und politischen Leistungen Humboldts auf dem Universitätssektor ein Schwergewicht der Humboldt-Rezeption in der DDR. Daneben verweist die Herausgabe des Briefwechsels zwischen Schiller und Humboldt (Seidel (S.) 1962) sowie einer Sammlung von Dokumenten zum Thema "Wilhelm von Humboldt über Schiller und Goethe" (Haufe 1963) auf das literaturgeschichtliche Interesse an der Stellung Humboldts zur Deutschen Klassik. Ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht die Humboldt-Rezeption zur Zeit der Wiederkehr seines 200. Geburtstages im Jahre 1967. Die Humboldt-Universität veranstaltete aus diesem Anlaß eine wissenschaftliche Konferenz, in der Leben und Werk des Gefeierten aus dem Blickwinkel mehrerer Wissenschaften (Allgemeine Geschichtsschreibung, Philosophie, Pädagogik, Altertumswissenschaften, Sprachwissenschaften) beleuchtet wurden.³⁾ Eine im selben Jahr erschienene Monographie über Humboldt (Hartke/Maskolat 1967) enthält Beiträge zur Biographie und zur politischen, philosophischen, sprachwissenschaftlichen und hochschulpädagogischen Leistung Humboldts. Schließlich legte der Publizist Herbert Scurla 1970 eine Humboldt-Biographie vor, die inzwischen auch von einem westdeutschen Verlag veröffentlicht worden ist (Scurla 1976

1) Vgl. ENDESFELDER 1960, S. 275; ATK BERTHOLD 1960, S. 18 - 23; SCHROEDER 1960, S. 2.

2) Vgl. DEITERS 1960; KÖNIG 1960b; HAGER 1961, bes.S. 7 - 2

3) In seiner Festrede sprach Heinz MOHRMANN, der damalige Prorektor der Universität, zum Thema "Wilhelm von Humboldt Bildungskonzeption und unsere aktuellen Aufgaben". Die Festansprache ist zusammen mit den fachwissenschaftlichen Vorträgen und Diskussionsbeiträgen abgedruckt in WZ Berlin 17 (1968). H. 3, S. 315 - 373.

Die seit 1960 erfolgende Zuwendung der p ä d a g o - g i s c h e n Geschichtsschreibung zur bildungstheoretischen und bildungspolitischen Leistung Humboldts ist vor allem mit den Namen der Erziehungshistoriker Helmut König und Rosemarie Ahrbeck verbunden. Beide haben sowohl in speziellen Beiträgen wie im Rahmen problemgeschichtlicher Darstellungen verschiedene Aspekte der Humboldtschen Bildungskonzeption mit den Mitteln der marxistisch-leninistischen pädagogischen Historiographie untersucht, unter der Anleitung Ahrbecks entstand auch die Dissertation Ortrud Bimbergs "Zur Rezeption der Bildungsidee Wilhelm von Humboldts durch Spranger, Weinstock und Blättner" (Bimberg 1967). Darüber hinaus sind auch Repräsentanten anderer gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen zu nennen, die sich explizit mit der Bildungskonzeption Humboldts beschäftigt haben, so der Literaturwissenschaftler Wilhelm Girnus (1967, 1976) und der Wirtschaftshistoriker Jürgen Kuczynski (1975). Dagegen hat die intensivierete Humboldt-Rezeption in den teilweise wesentlich veränderten Neuauflagen des Lehrbuchs "Geschichte der Erziehung" bisher keinen Niederschlag gefunden. Die in der 1. Auflage enthaltenen knappen Anmerkungen zum Neuhumanismus wurden nahezu unverändert auch in die 13. Auflage (1982) übernommen.¹⁾

Vergleicht man - unter quantitativen Gesichtspunkten - die in der DDR erschienene Literatur über Humboldt und seine Bildungskonzeption mit den entsprechenden westdeutschen Publikationen, so zeigt sich, daß die DDR-Literatur umfangsmäßig von derjenigen der Bundesrepublik weit übertroffen wird.²⁾ Ihrem Inhalt nach sind die in der DDR veröffent-

1) Vgl. RDK GÜNTHER 1982, S. 176 f.

2) Es wäre verfehlt, aus diesem Sachverhalt vorschnelle Schlüsse auf die "innere Nähe" zu Humboldt abzuleiten.

lichten Texte jedoch ergiebig genug, um als Quelle für die in der Einleitung genannten Fragestellungen dienen zu können.

Die nachfolgende Analyse von Verfahren und Ergebnissen historiographischer Aneignung läßt sich in ihrem Aufbau von der Systematik des Aneignungsgegenstandes leiten. Die dabei zugrunde gelegten Texte werden zunächst als Einheit aufgefaßt. Ermöglicht wird diese Vorgehensweise dadurch, daß den Texten allesamt eine dem Selbstverständnis nach marxistische Sicht von Mensch und Welt zugrunde liegt. Die gleichwertige Behandlung der Quellen bedeutet insbesondere, daß von Unterschieden im Öffentlichkeitscharakter (ob ungedruckte Dissertation, Beitrag in einer Fachzeitschrift Lehrbuch oder populärwissenschaftliche Darstellung mit potentiell hohem Verbreitungsgrad) weitgehend abstrahiert wird. Dagegen werden Unterschiede in der Entstehungszeit der Ausführungen und Differenzen in der wissenschaftlichen Biographie der Autoren kenntlich gemacht, soweit dies für das Verständnis der Besonderheiten der Interpretationen wichtig erscheint.

Der politischen Akzentuierung des Geschichtsverständnisses des Marxismus-Leninismus entsprechend, soll nun aufgezeigt werden, wie die politische Haltung und das politische Wirken Humboldts von Wissenschaftlern der DDR beschrieben und beurteilt wird.

3. Die Bestimmung des politischen Standorts Humboldts

Das Gesamturteil marxistisch-leninistischer Wissenschaftler über Person und Werk Wilhelm von Humboldts fällt, wie bereits in der Einleitung deutlich gemacht wurde, positiv aus: Humboldt wird zusammen mit einer Vielzahl seiner Zeitgenossen der bürgerlich-fortschrittlichen Bewegung der deutschen Intelligenz zugerechnet.

Eine differenzierte Würdigung einer Persönlichkeit indes ist nach marxistisch-leninistischer Geschichtsauffassung nur dann möglich, wenn die Stellung dieser Persönlichkeit im gesetzmäßigen Verlauf der Geschichte auf historisch-materialistische Weise bestimmt wird. In den "Thesen über Feuerbach" hat Marx das Wesen des Menschen als "ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" definiert und damit jede Betrachtungsweise zurückgewiesen, die in Persönlichkeiten selbst eine letzte Größe der Geschichte sieht.¹⁾ Im Anschluß daran spielen auch in den mit Humboldt befaßten Arbeiten von DDR-Wissenschaftlern die historisch-sozialen Gegebenheiten eine wichtige Rolle. Selbst wenn davor gewarnt wird, die Ideen des Neuhumanisten als pure Widerspiegelung seiner gesellschaftlichen Lage aufzufassen, wird doch betont, daß sein Denken und Wirken wesentlich durch die materiellen Umstände bestimmt sei.²⁾ Auch Humboldt muß, wie der Historiker Joachim Streisand bemerkt, als "konkretes Ensemble konkreter historisch-sozialer Verhältnisse" (Streisand 1968, S. 322) begriffen werden. Und gerade im Nachweis dieser gesellschaftlichen Determinanten der Persönlichkeit, insbesondere aber der politischen und weltanschaulichen Haltung Humboldts, sehen DDR-Wissenschaftler die grundsätzliche Überlegenheit der eigenen gegenüber nichtmarxistischen Humboldt-Interpretationen.³⁾

1) "... das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" (MEW 3, S. 6).

2) Vgl. RÜHLE 1966, S. 79.

3) Das Urteil SCHANKWEILERS, der Mangel aller "bürgerlichen" Humboldt-Deutungen sei "darin zu suchen, daß Humboldt als Kind seiner Zeit nicht eindeutig herausgearbeitet worden ist" (SCHANKWEILER 1959a S. 14), findet sich bei mehreren Autoren wieder, so etwa bei BIMBERG (1967, S. 6 f.) und STREISAND (1968, S. 321). SCHANKWEILER selbst plädiert

3.1 Humboldts frühe Bildungserfahrungen: Entstehungsbedingungen und erste Bewährungsproben seiner politisch fortschrittlichen Haltung

Der Übergang von einer feudalistischen zu einer bürgerlichen Gesellschaftsformation bestimmt nach marxistischer Auffassung die geschichtliche Situation, in der Humboldt lebte. Innerhalb der auch in den deutschen Staaten einsetzenden Klassenauseinandersetzung, so die These, kommt dem Adel - als der im Feudalismus herrschenden Klasse - eine prinzipiell reaktionäre, dem um wirtschaftlichen und politischen Einfluß kämpfenden Bürgertum dagegen eine progressive Rolle zu.¹⁾ Aus diesem Grund befassen sich die DDR-Historiker ausgiebig mit der adligen Herkunft Humboldts als einer der Determinanten seiner politischen Herkunft. Will man diese Bemühungen angemessen würdigen, so ist zu beachten, daß gerade die neuere Geschichtswissenschaft der DDR im Anschluß an die oben (S. 32) skizzierte Traditionsauffassung davor warnt, aus dem s o z i a l e n Standort direkt auf die objektive historisch-politische Funktion, in erster Linie auf den "fortschrittlichen" oder "reaktionären" p o l i t i s c h e n Standort, zu schließen. Mit

zu Beginn seiner Untersuchung - es handelt sich um eine Dissertation über "Wilhelm von Humboldts Sprachkonzeption" - dafür, die historische Rolle Humboldts "als schöpferische Widerspiegelung objektiver Gegebenheiten" (SCHANK-WEILER 1959a, S. 6) zu begreifen. Der Verfasser sieht sich jedoch nicht in der Lage, den konkret-historischen Nachweis der Relation von gespiegeltem und "schöpferischem" Spiegelbild zu führen und erklärt, diese Aufgabe müsse "in Zukunft ... noch gelöst werden" (ebd., S. 15).

- 1) Zur marxistisch-leninistischen Beschreibung des "deutschen Weges" der bürgerlichen Umgestaltung vgl. STREISAND (1977, S. 13) sowie den einschlägigen Sammelband "Bourgeoisie und bürgerliche Umwälzung in Deutschland 1789 - 1871" (BLEIBER 1977).

der Forderung, streng "zwischen Klassencharakter und sozialer Basis einer jeden politischen Bewegung" (Schmidt (S.) 1983, S. 29) zu unterscheiden, wird der Spielraum zur geschichtswissenschaftlichen Beurteilung von Personen und Gruppierungen beträchtlich erweitert: Wenn nunmehr faktisches Denken und Handeln im Sinne eines allgemeinen gesetzmäßigen Fortschritts der Geschichte zum Hauptkriterium erhoben wird, kann Fortschrittlichkeit auch dem Angehörigen der spätfeudalen Adelsklasse nicht mehr von vornherein abgesprochen werden. In der Humboldt-Rezeption ist diese Sichtweise partiell bereits vorweggenommen worden. Das durch die Lehre vom Klassenantagonismus zwischen Adel und Bürgertum nahegelegte Wertzuschreibungskriterium bei der Charakterisierung von Einzelpersönlichkeiten - wie auch von politischen Bewegungen - erfährt hier wesentliche Modifizierungen. Zwar spricht die einschlägige Literatur nach wie vor von "den ihrem Wesen nach reaktionären Adelskreisen" (Börner 1976, S. 487) und von der "stockreaktionären Ideologie" (Bartel/Schmidt 1982, S. 819) des preußischen Junkertums, doch wird damit nicht jeder Adlige von vornherein zum Reaktionär abgestempelt. Gegenüber der traditionell adelsfeindlichen Position von Marx und Engels wertet schon Lenin den deutschen Adel auf, wenn er über die Situation Deutschlands nach den im Frieden von Tilsit (1807) besiegelten Napoleonischen Eroberungen schreibt: "Der Tilsiter Frieden war die größte Erniedrigung Deutschlands und gleichzeitig eine Wende zu einem gewaltigen nationalen Aufschwung. (...) Damals, vor mehr als hundert Jahren, machten ein paar Handvoll Adlige und ein paar Häuflein bürgerliche Intellektuelle Geschichte, während die Massen der Arbeiter und Bauern schlummer-ten und schliefen." (Lenin 1918, S. 149 f.)

Lenins Bemerkung wird von DDR-Autoren häufig bemüht, um die These von der Progressivität des dem Adel entstammenden

Humboldt ideologisch abzusichern.¹⁾ Darüber hinaus wird versucht, den inhaltlichen Zusammenhang zwischen seiner adeligen Herkunft und seiner politisch fortschrittlichen Position historisch-materialistisch zu klären. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die als fortschrittlich anerkannte Rolle Humboldts mit seiner Herkunft aus der "Ausbeuterklasse" in Einklang zu bringen ist. Der Schlüssel zur Lösung dieses Problems liegt für die DDR-Historiker in der Unterscheidung zwischen einem junkerlichen Feudaladel einerseits und einem der Weltanschauung des Bürgertums nahestehenden Reformadel andererseits. Der Reformadel - obwohl innerhalb der herrschenden Klasse nur eine "verschwindende Minderheit" (Langer 1982, S. 942) - sei aufgrund seines mangelnden Interesses an der Aufrechterhaltung der feudalistischen Herrschafts- und Produktionsweise und aufgrund seines Einsatzes für Veränderungen auf wirtschafts- und nationalpolitischem Gebiet Teil der progressiven Traditionslinie der deutschen Geschichte. Auch die Familie der Humboldts, so die Ansicht der Mehrzahl der Interpreten, müsse der fortschrittlichen Gruppe des Adels zugerechnet werden. Wilhelm von Humboldt, so vermerkt etwa die Festschrift der Berliner Universität von 1960, "entstammte einer erst im 18. Jahrhundert geadelten Familie, also nicht dem alteingesessenen Junkertum" (ATK Berthold 1960, S. 20), ein Sachverhalt, dem eine Reihe von Autoren entscheidende Bedeutung beimißt. Die Humboldts habe, wie Freese anmerkt, "eine Welt von dem

1) Im Zusammenhang mit Humboldt ist das Zitat - häufig ohne die Erwähnung der schlummernden Arbeiter und Bauern - an folgenden Textstellen nachzulesen: ATK BERTHOLD 1960, S. 317; RÜHLE 1966, S. 83; MASKOLAT 1976, S. 541; KÖNIG 1968a, S. 343; MOHRMANN 1968, S. 317; STREISAND 1968, S. 327; ATK FAHR 1976, S. 51; LUKAS 1978, S. 50; AHRBECK 1979, S. 154.

uralten Feudaladel (getrennt)" (Freese 1955, S. 7).¹⁾

Im einzelnen werden die fortschrittlichen Qualitäten des geistigen Klimas innerhalb der Humboldtschen Familie eher ex negativo bestimmt: als Abwesenheit jeglicher feudalen Wertmuster, als Freiheit von junkerlichem "Klassenegoismus" (Scurla 1976, S. 21) oder gar als Atmosphäre "ohne jede nennswerte Familientradition" (Freese 1955, S. 114).²⁾

Im Gegensatz zur Mehrzahl der Historiker verzichten jedoch einige Autoren wie Paterna und Bimberg darauf, einen Unterschied zwischen reaktionärem Feudaladel und fortschrittlichem Beamtenadel sowie eine Zugehörigkeit der Humboldts zur Fortschrittspartei zum Argument für Wilhelm von Humboldts Progressivität zu machen. Als grundlegende herkunftsmäßige Bedingungen Wilhelms identifiziert Paterna eindeutig diejenigen des Feudaladels: "Wilhelm von Humboldt genoß ... von Kindheit an alle Vorteile und Vorrechte, die der feudalabsolutistische Staat Friedrichs II. dem Feudal-

1) Ähnlich SEIDEL (S.) 1962, S. XIII; STREISAND 1968, S. 321; SCURLA 1976, S. 19 ff.

2) In seiner Biographie Alexander von Humboldts aus dem Jahr 1955 beschreibt SCURLA die herkunftsmäßige Zwischenstellung der Humboldts zutreffend, wenn er über Wilhelms und Alexanders Vater Georg von Humboldt bemerkt: "Junker im eigentlichen Sinne war er nicht ... Andererseits gehörte Georg von Humboldt auch nicht zum verbürgerlichten Adel. Er war ein durch seine Heirat zu Wohlstand gelangter Höfling" (SCURLA 1955, S. 24). Eine Aussage, die SCURLA in seiner Biographie Wilhelm von Humboldts zugunsten der oben beschriebenen Einordnung aufgegeben hat. - Eine korrekte Darstellung neueren Datums hat von seiten der marxistisch-leninistischen Geschichtsschreibung Kurt R. BIERMANN, ein Biograph Alexander von Humboldts, geliefert: "Der Vater der Brüder entstammte ... dem jungen Adel, der als Hofadel in der Zeit des Absolutismus entstanden und den Gedanken der Aufklärung gegenüber weniger ablehnend war als der alte Landadel ..." (BIERMANN 1982, S. 10). Zur Familiengeschichte der Humboldts vgl. auch SWEET 1978, S. 3 - 6.

adel, insbesondere dem Hofadel, in reichem Maße gewährte." (Paterna 1967, S. 13) Dennoch sind auch die zuletzt erwähnten Wissenschaftler um einen Nachweis der politischen Fortschrittlichkeit Wilhelm von Humboldts bemüht. Sie suchen jedoch nach konkret nachweisbaren Gründen dafür, "daß Wilhelm von Humboldt aus seiner Zugehörigkeit zur Adelsklasse d e n n o c h keine Nachteile für seine Bildung erwachsen" (ebd., S. 12; Hervorh. v.m.).¹⁾ Schließlich wird, abweichend von den beiden bisher referierten Positionen, durch Rühle die Meinung vertreten, Humboldts adlige Herkunft sei für diesen n i c h t ohne negative Folgen geblieben: Rühle sieht in Humboldts sozialer Herkunft einen von mehreren Gründen dafür, daß dessen politische Auffassungen nur begrenzt fortschrittlich waren, ein Gedanke, der allerdings von keinem weiteren Interpreten geteilt wird.²⁾ Sieht man von der erwähnten Minderheitsmeinung Paternas, Bimbergs und Rühles ab, so zeigt sich, daß die marxistisch-leninistischen Würdigungen der adligen Herkunft Humboldts in einem spezifischen Sinn i d e a l i s i e r e n d vorgehen: Humboldts Herkunft wird vom "Makel" junkerlich-feudalistischer Traditionen freigesprochen und stattdessen als quasibürgerliche interpretiert, um einer herkömmlich marxi-

1) In den Worten BIMBERGs: "Obwohl seiner Herkunft nach dem preußischen Land- und Hofadel verbunden, nimmt Wilhelm von Humboldt als Vertreter einer fortschrittlichen bürgerlichen Haltung, als Mitbegründer vorwärtsweisender Pläne einen hervorragenden Platz am Beginn eines bedeutenden Abschnitts im deutschen Bildungswesen ein." (BIMBERG 1967, S. 2)

2) Vgl. RÜHLE 1966, S. 114.

stischen Bewertung von Adel und Bürgertum Genüge zu tun.¹⁾

Aus dieser Bewertung dürfte sich noch ein weiterer Sachverhalt erklären: Vergebens sucht man in der einschlägigen marxistischen Literatur zu Wilhelm von Humboldt nach Hinweisen auf den Stolz, der diesen - bei aller Liberalität der politischen Gesinnung - im Hinblick auf seine adlige Herkunft und auf seine "Hoffähigkeit" zeitlebens erfüllte. Im Gegenteil: Um die These einer bürgerlich-fortschrittlichen Haltung Humboldts abzusichern, unterstellt ihm Schankweiler die Ansicht "vom Adel als einem Übel" (Schankweiler 1959, S. 6).²⁾

1) Unter Idealisierung sei - in Anlehnung an den psychoanalytischen Sprachgebrauch - jener Vorgang verstanden, "durch den die Qualität und der Wert des Objekts Vollkommenheit erlangen" (LAPLANCHE/PONTALIS 1973, S. 218) - Vollkommenheit hier im Sinne der Norm der marxistisch-leninistischen Fortschrittstheorie. Die vom Subjekt im Zuge der Formung eines Idealbildes vorgenommenen Vergrößerungen und Erhöhungen des Objekts gehen - auch innerhalb k u l t u r g e s c h i c h t l i c h e r Idealbildungen - einher mit einer selektiven Wahrnehmung der Tatsachen; dadurch aber wird die Fähigkeit, die Dinge "so zu sehen, wie sie sind", erschwert, wenn nicht verunmöglicht. (Man denke etwa an das Antike-Bild der deutschen Klassik; an diesem Beispiel, nicht zuletzt am Antikebild Humboldts, ließen sich allerdings auch unterschiedliche Grade der B e w u ß t h e i t über den Prozeß der Abstraktion von der geschichtlichen Realität aufzeigen. Zum Problem der Idealisierung vgl. auch Abschnitt B 5.2, in dem die marxistische Beurteilung des Humboldtschen Antikebildes referiert wird.)

2) Wiederum ist es BIERMANN, der darauf hinweist, daß sowohl Wilhelm als auch Alexander von Humboldt sich gelegentlich des Adelsprädikats eines Freiherrn bedienten, obwohl der Rechtsanspruch auf diesen Titel zu ihren Lebzeiten sehr umstritten war. (BIERMANN 1980, S. 10 f.) SWEET bringt darüber hinaus hinreichende Belege für die Genugtuung, die Wilhelm und Alexander in Anbetracht ihrer Verbindungen zum Hause Hohenzollern - beide waren zu Kammerherren ernannt worden - empfanden; er schlußfolgert zu Recht, daß bei beiden der Stolz auf die aristokratische Herkunft sich mit der Fähigkeit vereinte, für eine "offene Gesellschaft" (SWEET 1978, S. 6 f.) zu wirken.

Weniger ausgeprägt sind die Tendenzen einer Idealisierung bei der Beschreibung und Bewertung der *Erziehungseinflüsse*, die Wilhelm und Alexander in Familie und Privatunterricht prägten. Besonders Paterna hebt die "Traditionen des aufstrebenden Bürgertums" (Paterna 1967, S. 12) im Hause Humboldt hervor. Gerade die aufgeklärte Weltanschauung des Vaters, Alexander Georg von Humboldt, habe für die beiden Söhne eine starke Vorbildwirkung besessen. Unter Verweis auf zeitgenössische Berichte wird vermerkt, daß dem ehemaligen Kammerherrn der Prinzessin Elisabeth, der Frau des preußischen Kronprinzen, solche für den ostelbischen Adel kennzeichnenden Haltungen wie "Standesdünkel, Hochmut und Menschenverachtung" (ebd., S. 13) fremd geblieben seien. Scuria hält in erster Linie die von Alexander Georg von Humboldt getroffene Wahl der ersten Hofmeister seiner Söhne für einen Beweis bürgerlich-aufgeklärter Einstellung. Durch diese Wahl habe er "den Bildungsdrang seiner Söhne auf den Weg des Fortschritts gelenkt" (Scuria 1976, S. 21).¹⁾

Eher gering eingeschätzt wird dagegen der Beitrag, den die Mutter Wilhelms und Alexanders, Maria Elisabeth von Humboldt, für eine fortschrittliche Erziehung ihrer Söhne leistete. Streisand kritisiert, sie habe ihr Hauptaugenmerk auf ihren Berliner Salon gerichtet und dort jene "höfische Spielart der Aufklärung" (Streisand 1968, S. 322) gepflegt, bei der man neue Ideen zwar zur Kenntnis nahm und diskutierte, die praktische Folgenlosigkeit aber stillschweigend zur Bedingung für die Auseinandersetzung mit diesen Ideen machte. Das gemeinhin in ihrem Kreis gezeigte Interesse an der Aufklärung sei von keiner tieferen Absicht getragen gewesen als von der, "mit der Mode zu gehen"

1) In diesem Sinne auch SWEET: "Außergewöhnlich im Fall der Humboldts war die progressive Weltanschauung der gewählten Lehrer ..." (SWEET 1978, S. 9).

(ebd.). Indes herrscht bei den mit Kindheit und Jugend Wilhelms und Alexanders befaßten DDR-Historikern Einigkeit darüber, daß die positiven Erziehungseinflüsse für die Entwicklung der Brüder bestimmend gewesen seien, eine Sichtweise, die mit den Befunden der nichtmarxistischen Literatur zu dieser Frage ebenso übereinstimmt wie die wohlwollende Charakterisierung zweier wichtiger Privatlehrer im Hause Humboldt, nämlich Joachim Heinrich Campes und Johann Christian Kunths.¹⁾

Bei der Darstellung der Jugendjahre Wilhelms wird das Studium an der Universität Göttingen hervorgehoben, der "fortgeschrittensten deutschen Universität jener Zeit" (ATK Berthold 1960, S. 20). Größere Bedeutung als dem Studium messen die Historiker jedoch den Erfahrungen bei, die Wilhelm von Humboldt auf mehreren Reisen machen konnte: "Was als modische Konvention zur Heranbildung eines höheren preußischen Beamten üblichen Schlages angelegt war, wurde für Humboldt zum echten Bildungserlebnis, vermittelte grundsätzliche gesellschaftliche Erfahrungen, befestigte neue fortschrittliche Ideen" (Streisand 1968, S. 322). Humboldts Reisetagebücher und Briefe bilden die wesentlichen Belegquellen für diese Einschätzung; sie stützt sich dabei vor allem auf jene Textpassagen, in denen Humboldts Interesse für die Lage der niederen Stände, seine Kritik des aufkommenden Antisemitismus, besonders aber seine Justizkritik zum Ausdruck kommt.

Große Aufmerksamkeit wird Humboldts Haltung gegenüber dem preußischen Religionsedikt von 1778 zuteil, einem Edikt, mit dem der Justizminister von Wöllner Geistlichen

1) Zur Bedeutung Campes als Erzieher im Hause Humboldt vgl. STREISAND (1968, S. 322). Die Leistungen KUNTHS werden von FREESE (1955, S. 32) und SCURLA (1976, S. 23 f.) besonders herausgestellt.

und Lehrern verbot, aufklärerisches Gedankengut zu verbreiten.¹⁾ Der Tatsache, daß Wilhelm von Humboldt auf seiner "Reise nach dem Reich" (September bis November 1788) eine Reihe von Persönlichkeiten kritisch zu diesem Edikt befragte und die Antworten in seinem Tagebuch festhielt (HGS 14, S. 3, S. 9 u.ö.), mißt insbesondere Streisand weitreichende Bedeutung zu. An diesem Interesse Humboldts, so Streisand, zeige sich eine politische Haltung, die ihren Ausdruck in der Schrift "Über Religion" von 1789 gefunden habe, einer Schrift, deren grundsätzliche Bedeutung von "bürgerlichen" Humboldt-Interpreten wie Leitzmann und Spranger nicht erkannt worden sei: "Daß der Schlag gegen die Aufklärung, den Friedrich Wilhelm II. und Wöllner mit dem Religionsedikt führen wollten, Wilhelm von Humboldt so lebhaft beschäftigte, gibt ... dem Aufsatz 'Über Religion' ein größeres Gewicht und ermöglicht es uns, diese Arbeit besser zu verstehen, als es die bisheri-

1) Dazu FREESE: "Wer das Edikt nicht wie er unbedingt verwarf, war ihm verdächtig" (FREESE 1955, S. 55); ähnlich PATERNA 1967, S. 16, STREISAND 1968, S. 322 f. und SCURLA 1976, S. 41 und S. 54. Das erwähnte Edikt garantierte Gewissensfreiheit, "solange ein Jeder ruhig als guter Staatsbürger seine Pflichten erfülle, seine jedesmalige besondere Meinung aber für sich behalte und sich sorgfältig hüte, sie auszubreiten" (Preußisches Religionsedikt von 1788, zit. nach HERRE 1979, S. 62). Während in der nichtmarxistischen Geschichtsschreibung Preußens das Religionsedikt teilweise sehr negativ, teilweise aber auch positiv kommentiert wird - HINTZE nennt das Edikt eine "begreifliche Reaktion" und urteilt, "daß es besser ist als sein Ruf" (HINTZE 1904, S. 1230) -, gilt es - ebenso wie das im selben Jahr erlassene Zensuredikt - der marxistisch-leninistischen Geschichtsschreibung als Sinnbild der reaktionären Politik des feudalabsolutistischen Staates (vgl. STREISAND 1977, S. 104; VOGLER/VETTER 1981, S. 122).

ge Humboldt-Forschung tat" Streisand 1968, S. 323).¹⁾ In Humboldts Gegnerschaft zum Religionsedikt erkennt Streisand jene gegen die Allmacht der Kirche und die Machtfülle des feudalabsolutistischen Staates gerichtete Grundtendenz, die sich in dem Aufsatz 'Über Religion' deutlich widerspiegeln.

Einen der maßgeblichen Gründe für diese fortschrittliche, den Ideen der Aufklärung verpflichtete Haltung sehen die marxistischen Historiker in Humboldts Freundschaft mit Georg Forster, dem in der DDR hochgeschätzten Weltreisenden und Repräsentanten der Mainzer Republik.²⁾ Paterna erachtet es als "entscheidend" für Humboldts weiteren Lebensweg, "daß er mit Johann Georg Forster einen der kühnsten und entschiedensten Vorkämpfer für die Vorbereitung und Durchsetzung freiheitlicher Ideen in Deutschland kennenlernte und mit ihm ... innige Freundschaft schloß" (Paterna 1967, S. 16). Dem Einfluß Forsters wird sowohl Humboldts Abrücken von den philosophischen Auffassungen der "Berliner Aufklärung" wie auch sein zunehmendes und von

1) Lange Zeit galt der 1791 verfaßte Aufsatz "Ideen über Staatsverfassung, durch die französische Konstitution veranlaßt" als erste wichtige politiktheoretische Arbeit Humboldts (vgl. FREESE 1955, S. 8). Inzwischen ist sowohl die grundlegende Bedeutung der Schrift "Über Religion" (geschrieben wohl 1790) als Ausdruck der theoretischen Interessen und der Denkhaltung des jungen Humboldt wie auch der von Streisand genannte Anlaß zur Entstehung dieser Schrift unumstrittenes Gedankengut der Humboldt-Forschung: "Schon die Schrift 'Über Religion' ... läßt die zentralen Themen der frühen Abhandlungen Humboldts anklingen: Ästhetik, Anthropologie, Charakterkunde, Geschichtsschreibung und Staatslehre, die auf eine umfassende Bildungslehre bezogen sind. (...) Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen ... Probleme des Verhältnisses zwischen Religion und Gesetzgebung. (...) Den Anlaß, das Verhältnis neu zu überdenken, gab das Religionsedikt des preußischen Ministers J.Ch. von Wöllner" (Klaus GIEL und Andreas FLITNER in HW 5, S. 284; zum Datierungsproblem der Schrift vgl. ebd., S. 289 - 293).

2) Zur Forster-Rezeption in der DDR vgl. STREISAND 1977, S. 49 - 54.

Wohlwollen begleitetes Interesse an den in Frankreich sich anbahnenden politischen Entwicklungen zugeschrieben.¹⁾

Neben dem Umgang mit fortschrittlichen Zeitgenossen, so hebt besonders Streisand hervor, verdanke Humboldts kritische Einschätzung des Feudalabsolutismus sich vor allem den konkreten politischen Erfahrungen der Jugendzeit. Demnach habe die Unmenschlichkeit der Lebensbedingungen gerade der niederen Stände Humboldt während seiner Tätigkeit als Referendar am Berliner Kammergericht (1790/91) tief betroffen gemacht. Solche Erlebnisse seien ihm Anlaß gewesen, nach den Überindividuellen Gründen der Mißstände zu forschen und sie schließlich als Folge der feudalabsolutistischen Herrschaft zu erkennen.

Als Ausdruck einer daraus resultierenden Gegnerschaft zum bestehenden politischen System wertet Streisand vor allem Humboldts freiwilligen Abschied vom Kammergericht im Frühjahr 1791. Der maßgebliche Grund der damaligen Entscheidung für den Rückzug auf das thüringische Landgut seines Schwiegervaters sei in dem Erlebnis einer von Klasseninteressen bestimmten Gerichtsbarkeit und des inhumanen Strafvollzugs zu sehen. Doch bereits vorher, etwa bei Gelegenheit des Besuches eines Zuchthauses in Gießen im Jahr 1788, habe Humboldt entsprechende Erfahrungen gemacht: "Solche Eindrücke von der feudalen Justizmaschinerie ... legten schon den Keim zu jenem Entschluß, den Wilhelm von Humboldt zwei Jahre später traf, als er auf die juristische Karriere verzichtete." (Streisand 1968, S. 322) Humboldt sei schließlich Schriftsteller geworden und "aus Preußen ins Exil gegangen" (ebd., S. 325), um "dem feudalen Zwang auszuweichen" (ebd., S. 324).²⁾

1) Vgl. FREESE 1955, S. 21; SEIDEL (S.) 1962, S. XV; SCURLA 1976, S. 43.

2) STREISAND verwendet diese These auch als Erklärungsansatz für die Entstehung des Humboldtschen Ideals der Selbstbildung. (Siehe unten, S. 100)

Weniger heroisierend als Streßand beschreibt Scurla die Motive, die Humboldt dazu veranlaßten, seine Dienste in Berlin aufzugeben. Neben einer politisch fortschrittlichen Haltung vermutet Scurla vor allem solche Gründe, die "zum Teil in der sich mehr und mehr ausprägenden Eigenheit seines Wesens, einer durchaus zeitgemäßen Bezogenheit aller Lebensvorgänge auf das eigene Ich" (Scurla 1976, S. 81; vgl. ebd., S. 75) lagen. Mit ähnlicher Entschiedenheit bestreitet Paterna eine rein politische Interpretation des (vorläufigen) Abschieds Humboldts vom Dienst am preußischen Staat: "Es war nicht nur die Abneigung gegen dieses Regime und gegen die übernommenen Amtsgeschäfte, die ihn bewog, im Mai 1791 beim Kammergericht um seine Entlassung nachzusuchen. Noch stärker trieb ihn dazu sein Hang zur Beschäftigung mit sich selbst, zur Ergründung seiner Individualität und zur Erhöhung ihres Wertes durch höchstmögliche und vielseitige Bildung" (Paterna 1967, S. 18).¹⁾

Der hiermit abzuschließende Überblick über die marxistische Darstellung und Deutung früher Bildungserfahrungen Humboldts läßt erkennen, daß es den zitierten Autoren vor allem um eine historisch-materialistische Erklärung der fortschrittlichen Position Humboldts zu tun ist. Auch Humboldts Haltung, so die explizit oder implizit gegen nichtmarxistische Interpretationen gerichtete These, sei nicht Ausdruck einer von der gesellschaftlichen Situation losgelösten, rein aus Ideen gewonnenen Einstellung, sondern Resultat konkret benennbarer, gesellschaftlich determinierter Wirkzusammenhänge. Zum anderen zeigt sich,

1) Eine ausführliche und differenzierte Darstellung der Gründe für Humboldts Abschied vom Kammergericht Berlin gibt SWEET (1978, S. 83 - 89). SWEET weist dort darauf hin, daß Humboldt (der seine Stellung als Legationsrat im Außenministerium nach seinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst beibehielt) auch damals "nicht bereit war, einen vollständigen Bruch (mit dem preußischen Staat, W.S.) zu vollziehen" (ebd., S. 89).

daß Versuche einer Einlösung dieses Erklärungsanspruchs zu unterschiedlichen Resultaten gelangen; neben differenziert abwägenden Hinweisen auf Sozialisationsbedingungen stehen auch Behauptungen, die der historiographisch belegbaren Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht gerecht werden. Dies gilt vor allem dann, wenn, wie an einigen Beispielen gezeigt, geschichtliche Bedingungen und davon abhängige Handlungsmotive auf einen angeblichen Grundwiderspruch zwischen bürgerlich-fortschrittlichen und feudalabsolutistisch-reaktionären Kräften zurückgeführt werden. Aufgabe des nachfolgenden Abschnittes ist es, zu überprüfen, inwieweit dieses Urteil auch für die Einschätzung der Stellung Humboldts zur französischen Revolution Gültigkeit besitzt.

3.2 Der Zeitgenosse der französischen Revolution

Den mit der "großen Revolution" von 1789 eingeleiteten Übergang Frankreichs von einer feudalistischen zu einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung hat Lenin als den vorteilhaftesten Weg des historisch notwendigen Wandels gekennzeichnet.¹⁾ Im Gefolge Lenins dient das französische Beispiel den Geschichtswissenschaftlern der DDR als Präzedenzfall der Entwicklung des Epochenüberganges Feudalismus - Kapitalismus, verglichen insbesondere mit dem reformerischen und damit weniger eindeutigen "deutschen" bzw. "preußischen Weg".²⁾ Vor diesem Hintergrund bildet die

1) Vgl. LENIN 1909, S. 401.

2) Zum "preußischen Weg" vgl. bes. MOLL 1972, zum Unterschied zwischen "französischem" und "deutschem" bzw. "preußischem Weg" s. VOGLER/VETTER 1981, S. 150 sowie SCHMIDT (W.) 1977. Dort (S. 7 ff.) auch ein zusammenfassender Überblick über LENINS Theorie von den "zwei Wegen".

Haltung der deutschen Zeitgenossen zu den Zielen und Ergebnissen der französischen Revolution einen wichtigen Prüfstein für deren politische Einstellungen; als Motto gilt dabei: Je begeisterter und anhaltender die Zustimmung zu den revolutionären Ereignissen in Frankreich, desto eindeutiger die Stellung auf seiten des gesellschaftlichen Fortschritts.¹⁾ Infolgedessen wird auch Humboldts Haltung zur französischen Revolution von einer Reihe von Autoren dargestellt und kritisch kommentiert.²⁾

Drei Quellen sind es, die sich zum Verständnis der Haltung Humboldts gegenüber der französischen Revolution vorzugsweise anbieten und die, wenngleich mit unterschiedlicher Gewichtung, auch von den DDR-Interpreten genutzt werden: Im Revolutionsjahr 1789 hat Wilhelm von Humboldt in Begleitung seines ehemaligen Lehrers Joachim Heinrich Campe Paris besucht und seine unmittelbaren Eindrücke und Reflexionen einem uns erhaltenen Tagebuch anvertraut (HGS XIV, S. 76 - 236). Mehrere seiner politischen Jugendschriften können als Versuch gewertet werden, sich über die revolutionären Ereignisse in Frankreich sowie über mögliche Konsequenzen für das politische Geschehen in Deutschland Klarheit zu verschaffen (siehe unten, Abschnitt 3.3). Schließlich hat Humboldt sich auch später, vorzugsweise

1) Vgl. STREISAND 1977, S. 29 - 33. STREISAND beschreibt dort "das erste Echo der Revolution im deutschen Bürgertum und in der Intelligenz". Bedeutsamer noch - und charakteristischer für das Erkenntnisinteresse der DDR-Geschichtswissenschaft - sind die Bemühungen Heinrich SCHEELS und anderer, im Anschluß an die marxistische These von den Volksmassen als dem eigentlichen Motor geschichtlicher Bewegungen die Existenz eines im Volk verankerten "deutschen Jakobinismus" nachzuweisen. (vgl. SCHEEL 1977, S. 36 f.) Auch in der pädagogischen Historiographie der DDR gilt die "Stellungnahme zur Französischen Revolution als ein empfindlicher Gradmesser" (AHRBECK 1979, S. 100) der politischen Haltung zeitgenössischer Persönlichkeiten.

2) Zu nennen sind hier vor allem FREESE (1955, S. 23 f.), KÖNIG (1961, S. 35 f.), SEIDEL (s.) 1962, S. XVI f. u. S. XIX - XXIX), RÜHLE (1966, S. 84 - 90), PATERNA (1967, S. 16 - 20) und SCURLA (1976, S. 56 - 59).

in seinem Briefwechsel, verschiedentlich über die französische Revolution geäußert.

Das von der marxistisch-leninistischen Historiographie gezeichnete Bild läßt in der Regel Humboldts ambivalente Haltung gegenüber den revolutionären Ereignissen in Frankreich sichtbar werden. Einerseits, so der Tenor der Ausführungen, sei Humboldt im Einklang mit der übergroßen Mehrzahl der damaligen deutschen Schriftsteller und Gelehrten den Zielen der französischen Revolution grundsätzlich positiv gegenübergestanden. Zum Beleg für das Andauern dieser Einschätzung wird Humboldts 1792 gegenüber Friedrich Schiller geäußertes Wort von "dieser meiner Anhänglichkeit an die französische Revolution" (SHB I, S. 54) zitiert.¹⁾ Doch macht die Mehrzahl der Autoren auch deutlich, daß Humboldts Begeisterung für den Verlauf der französischen Revolution und die Entschiedenheit des Bekenntnisses zu ihren Ideen geringer gewesen sei als diejenige mancher seiner Zeitgenossen, in Sonderheit geringer als die Emphase, mit der sein Reisebegleiter Campe die Revolution begrüßte,²⁾ geringer aber auch als das politische Engagement, mit dem Georg Forster in Mainz eine Republik nach französischem Vorbild errichten wollte.³⁾

Bereits 1955 hat Freese eine ausführliche und einfühlsame Interpretation der Stellung Humboldts zu den Ereignissen im Paris des Jahres 1789 geliefert: "Man hat an den Eindrücken Humboldts (während seines Aufenthaltes in Paris; W.S.) ... viel gedeutelt, vor allem darauf hingewiesen, daß das revolutionäre Geschehen bei ihm ein verhältnismäßig schwaches Echo fand. Richtig daran ist, daß wir bei Humboldt keine Berichte voller Begeisterung, keine mitreißenden Schilderungen vom Verlauf der sich

1) Das Zitat findet sich bei STREISAND (1968, S. 325).

2) Vgl. KÖNIG 1961, S. 35; SCURLA 1976, S. 57.

3) Vgl. SEIDEL (S.) 1962, S. XIX.

überstürzenden Ereignisse finden wie bei ... Campe. Falsch wäre es, wenn man daraus schließen wollte, daß ihn der Triumph der Freiheit, der Sieg der Revolution unberührt gelassen hätten. (...) Was geschehen war und noch geschieht, nahm er als Tatsachen hin, die er als die natürliche Folge des Despotismus ansah - im übrigen erlag er den tiefen Eindrücken, die Paris als Stadt auf ihn machte. Er war deshalb nicht minder Anhänger der Revolution als die führenden Geister Deutschlands, nur äußerte er sich weniger leidenschaftlich als beispielsweise Campe. Das hatte seinen Grund nicht etwa in einer bewußten Zurückhaltung, sondern in seinem Wesen. Humboldt war keine leidenschaftliche Natur" (Freese 1955, S. 23 f.).

Daß die Geschehnisse der Revolution Humboldt keineswegs unberührt ließen, daß er die französische Revolution vielmehr als geschichtlichen Fortschritt betrachtete, ist aus einer Vielzahl von Aussagen belegbar. Dennoch erweist sich Freeses Interpretation der verbalen Zurückhaltung Humboldts im weiteren als unbefriedigend: Wenn Freese von den "tiefen Eindrücken" spricht, die Paris als Stadt auf den jungen Humboldt machte, so werden dessen Hauptinteressen während seines ersten Pariser Aufenthaltes zwar angedeutet: Architektur, Gartenbaukunst und Komödie.¹⁾ Vor allem aber mit seiner psychologisier-

¹⁾ Einen guten Eindruck von der "mehrschichtigen" Beurteilungsperspektive Humboldts während seines Paris-Aufenthaltes vermitteln die Tagebuchaufzeichnungen über einen Besuch der eben geschleiften Bastille: "... die Bastille liegt in Trümmern, und an ihre Stelle tritt ein Denkmal der endlich siegenden Freiheit. (...) Als eine Festung des Mittelalters ist die Bastille ein schönes Gebäude ... In dieser Rücksicht sieht man die Zerstörung mit bedauerndem Auge an. Aber doch war sie unentbehrlich. Es war das eigentliche Bollwerk des Despotismus ..." (HGS 14, S. 119 f.).

renden Erklärung der Humboldtschen Zurückhaltung als einer durch den Charakter bedingten Distanz trägt Freese bereits zu jenem idealisierenden Humboldt-Bild bei, von dem bereits im letzten Abschnitt die Rede war. Festzuhalten ist, daß die Reserve des Aristokraten Humboldt gegenüber bestimmten Erscheinungen der französischen Revolution wie auch gegenüber den Hoffnungen der Revolutionäre durchaus einem entwickelten politischen Bewußtsein entspringt; gerade Humboldts Argumentation gegen eine auf die reine Vernunft gegründete Staatsverfassung, wie sie in seinen politischen Frühschriften zum Ausdruck kommt, macht dies deutlich.¹⁾ Die Neigung, Humboldts Stellung zur französischen Revolution zu idealisieren, setzt sich bei einigen der Autoren verstärkt fort. Dies gilt für die einseitige, weil ausschließlich politische Interessen erwähnende Darstellung des Parisaufenthalts Humboldts durch Seidel (Seidel 6.) 1962, S. XVI f.), dies gilt aber in besonderer Weise für Paterna.

Paterna deutet bereits das Motiv der Reise Humboldts nach Paris als ein in erster Linie politisches: Humboldt habe den Entschluß zu dieser Reise gefaßt, "um sich mit dieser Bewegung näher vertraut zu machen" (Paterna 1967,

¹⁾ Hier ist in erster Linie auf die "Ideen über Staatsverfassung" zu verweisen, in denen Humboldt den Gedanken ausführt, daß einer reformerischen, die gegebenen politischen Realitäten (einschließlich der Adelsprivilegien) berücksichtigenden Verfassungsänderung gegenüber einer revolutionären Umgestaltung des Staates der Vorzug zu geben ist. Wie SWEET (1978, S. 59) nachweist, hat Humboldt diese Grundidee schon v o r seinem ersten Parisaufenthalt entwickelt.

S. 16).¹⁾ Auch Humboldts Interesse für die Lebensbedingungen der niederen Schichten wird von Paterna nicht ohne Pathos beschrieben: "Humboldt war v o r a l l e m daran interessiert, die Menschen kennenzulernen, die sich mutig von dem Joch des Despotismus befreit hatten." (Ebd., S. 17, Hervorh. v.m.) Schließlich konstruiert Paterna einen Gegensatz zwischen dem den Grundideen der französischen Revolution auch in späteren Jahren noch verpflichteten Humboldt und der Mehrzahl der deutschen Intellektuellen, die sich angesichts der Jakobinerdiktatur enttäuscht von der französischen Revolution losgesagt hätten.²⁾ (Vgl.

1) Bei Paterna heißt es weiterhin: "Begeistert begrüßten die beiden (Campe und Wilhelm von Humboldt; W.S.) den Ausbruch der französischen Revolution." (PATERNA 1967, S. 16) Der letztgenannte Autor beruft sich dabei auf DILTHEY, nach dessen Worten Campe und Humboldt nach Paris geeilt waren, um "der Befreiung der Humanität von mittelalterlichen und dynastischen Fesseln persönlich beizuwohnen" (DILTHEY 1964, S. 68). Paterna unterschlägt jedoch den Fortgang der Darstellung DILTHEYS: "Campe, in seinem dann gedruckten Tagebuch, wird ganz nährisch angesichts dieser Vorgänge (der französischen Revolution; W.S.). Humboldts großes, klares, vornehmes Auge sah die Revolution von Anfang, wie sie war, und er brachte sehr ernüchternde Berichte nach Deutschland zurück." (Ebd.) Daß, um zur Sachfrage zurückzukehren, Humboldts Stimmung nach seiner Ankunft in Paris keineswegs von Begeisterung getragen war, zeigt ein Brief an Caroline von Beulwitz: "Campe bleibt nur drei Wochen, und finde ich indes keine interessante Bekanntschaft, so bleibe ich auch nicht länger. Was soll ich in dem schmutzigen Paris, in dem ungeheuren Gewimmel von Menschen? Ich war nur jetzt zwei Tage hier, und beinahe ekelte es mich schon an." (HBB 1, S. 52) SWEET korrigiert die auch in der angloamerikanischen Literatur anzutreffende Darstellung Humboldts als eines revolutionsbegeisterten Paris-Besuchers: "Auffallend ist, wie sehr er den Ereignissen (der französischen Revolution; W.S.) aus dem Weg ging" (SWEET 1978, S. 57).

2) PATERNA (1967, S. 17) wie auch GIRNUS (1967, S. 87) verweisen zur Stützung ihrer These von der anhaltenden Begeisterung Humboldts für die französische Revolution auf einen Brief Humboldts vom 9. November 1792 an den schwedischen Diplomaten und Schriftsteller Karl Gustav von Brinkmann, in dem es heißt: "... die Wahrheiten der französischen Revolution bleiben ewig Wahrheiten, auch wenn 1200 Narren sie entweihen" (HBB, S. 41).

ebd.) Hier muß eingewendet werden, daß Humboldt durchaus mit der Mehrzahl seiner gebildeten deutschen Zeitgenossen übereinstimmte, wenn er wesentliche - nicht alle - Ziele der Revolution guthieß, die reale Entwicklung jedoch kritisierte.

Die letztgenannte Auffassung wird auch von der Mehrzahl der mit dem Gegenstand befaßten DDR-Historiker vertreten. Ihnen geht es darum, Humboldts Reserve gegenüber dem Ablauf der Revolution verständlich zu machen. In den Worten Scurlas: "Er wußte wohl, daß die Revolution in Frankreich ein historisch notwendiger Prozeß gewesen war. Aber wie die Mehrheit der deutschen Intellektuellen erkannte er nicht, daß sich die Revolution nun nach eigenen Gesetzen vollzog, daß sie zu einem gewaltsam ausgetragenen Machtkampf zwischen Rückschritt und Fortschritt geworden war" (Scurla 1976, S. 110 f.). Scurlas Resümee gibt die Interpretation dieser Gruppe exakt wieder. Den Autoren geht es nicht um die Stilisierung einer Humboldtschen Revolutionsfreundlichkeit, sondern darum, die faktisch vorfindliche Distanz zur französischen Revolution als Ausdruck von E r k e n n t n i s s c h r a n k e n verständlich zu machen. Humboldt habe nicht b e g r i f f e n , daß die Entwicklung der französischen Revolution sich m i t einer dem geschichtlichen Fortschritt dienenden g e - s e t z m ä ß i g e n F o l g e r i c h t i g k e i t abspielte und daß diese Folgerichtigkeit auch noch für die Phase der Jakobinerdiktatur galt. Diese Deutung entspricht der in der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft gängigen These, daß kaum einem der deutschen Zeitgenossen die Fähigkeit zur vollen Einsicht in die historischen Notwendigkeiten der französischen Revolution zuzuerkennen sei. "Als sich der Dritte Stand in Frankreich politisch zu differenzieren begann und die inneren Widersprüche der antifeudalen Bewegung offen zutage traten, als

das radikale Kleinbürgertum die Macht ergriff und unter der demokratischen Diktatur der Jakobiner die mit dem Landesfeind verbündete Konterrevolution niederwarf, faßten dies die meisten Beobachter im wirtschaftlich und politisch zerrissenen, rückständigen Deutschland als einen Verrat an der Revolution und dem Ideal der Freiheit auf. Ihre anfängliche Sympathie verwandte sich in Empörung oder in Gleichgültigkeit gegenüber den politischen Ereignissen . (...) Nur wenige begriffen, daß der 'Despotismus der Freiheit' (Marat) die Voraussetzung dafür war, daß die Ergebnisse der Revolution gesichert werden konnten." (Streisand 1977, S. 32) Das Plädoyer für den "Despotismus der Freiheit", Kernthese der marxistisch-leninistischen Revolutionsauffassung, dient auch als Grundlage dafür, jede negative Bewertung von Ereignissen, die der jeweils fortgeschrittensten Klasse dienen, zurückzuweisen.

Tendenzen einer mehr oder minder starken Idealisierung Humboldts als eines "begeisterten Zeitgenossen" der französischen Revolution einerseits, pauschalisierende und auf Inhalte sich nicht einlassende Interpretation der Humboldtschen Distanz als Ausdruck von Erkenntnisschranken andererseits: Rühles 1968 getroffene Anmerkung, wonach "Humboldts Verhältnis zur Französischen Revolution ... vom Standpunkt des Marxismus-Leninismus aus konkreter Erforschung (bedarf)" (Rühle 1968, S. 58), hat ihre Aktualität bis heute nicht eingebüßt. Zutreffend erscheint jedoch die von den DDR-Historikern besonders hervorgehobene Feststellung, daß Humboldts politische Einstellung wie auch sein späteres staatsmännisches Wirken grundsätzlich auf die Überwindung veralteter feudalabsolutistischer Strukturen ausgerichtet war und daß diese Einstellung sich nicht zuletzt der Begegnung mit der französischen Revolution verdankt.

3.3 Der Theoretiker des bürgerlich-liberalen Staates

Innerhalb der marxistisch-leninistischen Humboldt-Rezeption stellt die Auseinandersetzung mit dessen Staatstheorie einen weiteren, für die Beurteilung seiner Bildungstheorie und Bildungspolitik besonders bedeutsamen Schwerpunkt dar. Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen hier zunächst Humboldts Darlegungen in den "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen". In dieser, der wirkungsgeschichtlich bedeutsamen politiktheoretischen Arbeit Humboldts, wird vom Standpunkt der "Sicherheitstheorie" aus jene Auffassung einer vehementen Kritik unterzogen, die den Staatszweck in der Glückseligkeit der Bürger sieht.¹⁾ Unter den drei vorwiegend diskutierten Problemkreisen gilt ein erstes Bemühen der Frage, ob und inwieweit Humboldt die gesellschaftliche Wirklichkeit zum Ausgangspunkt und zum Ziel seiner politiktheoretischen Gedanken macht. Einen zweiten Schwerpunkt der Textanalysen bildet die inhaltliche Bestimmung des Fortschrittslichkeitsgrades der Staatstheorie. Schließlich wird danach gefragt, ob Humboldts in seiner Jugend formulierte Staatsauffassung mit dem Wandel der politischen Verhältnisse nicht auch selbst entscheidenden Veränderungen unterworfen gewesen sei: ob Humboldt sich nicht vom "staatsfeindlichen" Theoretiker zum "staatsnahen" Praktiker entwickelt habe.

1) Der Text des sogenannten "grünen Buches" (HGS 1, S. 97 - 254) ist erstmals 1851 vollständig im Druck erschienen. Ausgehend von einer Anthropologie, die die individuellen Kräfte des Menschen zu den Quellen jeglicher menschlicher Leistungen erklärt, verlangt Humboldt vom Staat nicht mehr als den Schutz seiner Bürger vor äußerer und innerer Gefahr. In den Worten Humboldts: "Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger, und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst, und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem andren Endzwecke beschränke er ihre Freiheit" (HGS 1, S. 129).

Ley und Scurla sind es insbesondere, die Wert auf die Feststellung legen, daß Humboldts Staatstheorie keineswegs bloßes Resultat abstrakten Philosophierens sei. In seinem politischen Denken gehe Humboldt sowohl reflektierend als auch beobachtend (Ley 1968, S. 349), sowohl philosophisch als auch historisch (Scurla 1976, S. 179) vor. Im Gegensatz dazu vertritt Rühle die Ansicht, daß Humboldts Staatstheorie, obwohl nicht ohne fortschrittliche Momente, "als Ganzes ... losgelöst von der gesellschaftlichen Praxis" sei (Rühle 1966, S. 114). Freese und Seidel nehmen zu dieser Frage eine Mittelposition ein: Sie unterscheiden zwischen dem abstrakt-theoretischen Ausgangspunkt der Staatslehre einerseits und den damit intendierten praktisch-politischen Zielen andererseits. Zwar dürfe man, so Freese, "nicht verkennen, daß Humboldt, wie alle Vertreter des Idealismus, nicht von der Wirklichkeit, sondern von der Theorie ausging" (Freese 1955, S. 165). Humboldt habe aber seine Gedanken sicherlich nicht als politisch folgenlose konzipiert. Zu einem ähnlichen Schluß gelangt Seidel: Humboldts Stellung zum Staat sei Ausdruck einer "subjektiv-idealistischen Position" (Seidel (S.) 1962, S. XXIV), die zugleich "einen aktiven politischen Charakter" (ebd., S. XXVI) habe.

Die letztgenannte These von unmittelbar praktisch-politischen Absichten der Humboldtschen Staatstheorie erscheint um so bemerkenswerter, als Humboldt selbst betont, man solle die in den "Ideen" angestellten Überlegungen als rein theoretische verstehen und "von Vergleichen mit der Wirklichkeit gänzlich ... abstrahieren" (HGS I, S. 127). Während Freese diese Aufforderung für bloße Rhetorik hält - "die Zusammenhänge mit eben dieser furchtbar bedrückenden Wirklichkeit sind zu offensichtlich, als daß man jene Bitte nicht als einen Winkelzug gegenüber

der Zensur ansehen dürfte" (Freese 1955, S. 9) - nimmt Paterna Humboldts Hinweis ernst, sieht aber darin wiederum nur einen Ausdruck von Erkenntnisschranken.¹⁾ Seidel hingegen betont die Vorzüge der Denkweise Humboldts gegenüber landläufigen zeitgenössischen Auffassungen. Nicht nur unterscheide sich Humboldts Subjektivismus wohlthuend vom politikfernen Subjektivismus der Romantiker. Mit seiner politischen Theorie sei Humboldt auch über die Position Kants hinausgelangt: "Kants allgemein-abstraktes Verlangen nach bürgerlicher Handlungsfreiheit wird durch Humboldt politisch motiviert und dem Feudalstaat direkt und unmittelbar abverlangt" (Seidel (S.) 1962, S. XXVII).

Der Nachweis einer der gesellschaftlichen Wirklichkeit verpflichteten Denkweise ist ein eher formales Kriterium zur Demonstration politischer Fortschrittlichkeit. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten wird vorzugsweise Humboldts "antifeudalistische Grundhaltung" herausgestellt. Der zentrale Gedanke der politischen Hauptschrift Humboldts, so etwa Streisand, "richtete sich ... gegen feudalen Absolutismus und klerikalen Obskurantismus, war als Kritik besonders am junkerlichen Preußen gemeint und entsprach der progressiv-humanistischen Tendenz auch der Weimarer

1) Wie aus einer entsprechenden Bemerkung Humboldts in einem Brief an Schiller hervorgeht, entspricht Freeses Interpretation der Humboldtschen Aufforderung wohl kaum den Tatsachen: "Der Gegenstand ist von allem Bezug auf momentane Zeitumstände frei, und so, dürfte ich, gewöhnen sowohl die Leser als die Ideen selbst ..." (SHB 1, S. 55). Daher ist in diesem Punkt auch der Deutung KÄHLERS zuzustimmen: "Nicht um von der etwa staatsgefährlichen Tendenz seiner Ideen abzulenken, hat Humboldt jene Versicherung abgegeben; bewußt will er sich im Bereich der reinen Theorie bewegen" (KÄHLER 1963, S. 138). Dagegen ist KÄHLERS polemischer Gesamtkommentar, Humboldts Staatstheorie sei "entwickelt aus dem Erlebnis einer wirklichkeitsscheuen in sich eingesponnenen Persönlichkeit, ungetrübt durch irgendwelche nähere Erfahrung der wahren Wirksamkeit des 'gegebenen' Staates" (ebd., S. 139), zu Recht zurückgewiesen worden. (Vgl. SWEET 1978, S. 307, Anm.15)

Klassik" (Streisand 1968, S. 325). Deutlich gemacht wird aber auch, daß Humboldts stellenweise "prononciert bürgerlich-progressiv" (ebd., S. 324) gestaltetes politisches Denken nicht schon mit einem Plädoyer für eine demokratische Staatsform oder gar mit revolutionärer Gesinnung gleichgesetzt werden dürfe. Die Mehrzahl der Autoren schreibt Humboldt - durchaus in Übereinstimmung mit der nichtmarxistischen Geschichtsschreibung - sowohl als politischem Theoretiker wie auch als Staatsmann eine liberale bzw. "frühliberale" Position zu.¹⁾

Wiederum sehr unterschiedliche Deutungen dagegen findet der theoretische Kristallisationspunkt des Humboldtischen Liberalismus, die Bestimmung des Verhältnisses von Bürger und Staat. Die marxistisch-leninistische Staatsauffassung selbst macht geltend, daß die Frage nach dem Verhältnis von Bürger und Staat nicht abstrakt und "ahistorisch" beantwortet werden könne.²⁾ Im Hinblick auf Humboldts staats-theoretische Vorstellungen lautet die Problemstellung zunächst: Begreift Humboldt in seinen politischen Frühschriften die für seine Staatsauffassung konstitutive Entgegensetzung von Mensch und Staat als einen historisch nicht auflösbaren Grundwiderspruch, oder sieht er diese Entgegensetzung als geschichtlich vorübergehende Erscheinung an? Trifft letzteres zu, so würde der Humboldtsche Liberalismus zumindest die historische Möglichkeit einer - von den marxistisch-leninistischen Staaten für sich in Anspruch genommenen - Koinzidenz individuel-

¹⁾ In diesem Sinne FREESE (1955, S. 448), DEITERS (1967, S. 131), MASKOLAT (1967a, S. 38) und OBERMANN (1967, S. 45, 52 und 55).

²⁾ Zum marxistisch-leninistischen Staatsbegriff vgl. PW 2, S. 1163 - 1165.

ler und staatlicher Interessen zugestehen.¹⁾ Diese Möglichkeit hat Humboldt nach Auffassung einiger Autoren durchaus nicht ausgeschlossen: "Wenn ... Humboldt die Rechte des einzelnen Bürgers gegenüber dem absoluten Herrscher mit aller Schärfe und Beweiskraft der Vernunft herausstellte, so polemisierte er nicht gegen einen Staat, dessen Macht, dessen Wirksamkeit schlechtin vom Willen des gesamten Volkes gewünscht, ermöglicht, kontrolliert, und, wo erforderlich, begrenzt oder erweitert wurde" (Freese 1955, S. 9).

Humboldts Liberalismus erscheint im Lichte dieser Interpretation nicht als direkte und ausnahmslos geltende Konsequenz einer invarianten Anthropologie, sondern als Resultat der Beurteilung einer konkret-historischen Erscheinungsform des Staates. Das Hauptanliegen der politischen Jugendschriften, so wird gesagt, sei die Kritik des feudalabsolutistischen Staates als der die Entfaltung der Individuen behindernden Institution schlechthin. Gerade der Sachverhalt, "daß ... Staat und Staat für ihn nicht identisch waren", zeige Humboldts "bürgerlich-progressive Grundhaltung" (Streisand 1968, S. 326). Der Unterschied zwischen dem feudalabsolutistischen Staat und dem nach bürgerlichen Prinzipien verfaßten Staat sei auch der Grund dafür, daß Humboldt nach dem militärischen Zusammenbruch des preußischen Feudalstaates für Preußen tätig werden konnte, "ohne sich selbst untreu zu werden" (Deiters 1967, S. 132). Scuria ergänzt, daß schon der junge Autor das Prinzip der Dialektik von Individuum und Gesellschaft erkannt habe: "Darin liegt die imponierende Leistung des Staatstheoretikers Wilhelm von Humboldt, daß er, lange

1) Der marxistisch-leninistischen Staatsauffassung zufolge entwickelt sich - im Gegensatz zum Antagonismus von individuellen und staatlichen Interessen in den "Ausbeuterstaaten" - erst und nur im Sozialismus "die Übereinstimmung der grundlegenden gesellschaftlichen, klassenmäßigen, kollektiven und persönlichen Interessen" (PW 1, S. 584).

bevor Karl Marx mit seiner umfassenden wissenschaftlichen Analyse des Klassencharakters des Staates begann, die schöpferische Wechselbeziehung zwischen allseitig gebildeter Persönlichkeit und Gemeinschaft erkannt und später in seinem gesellschaftlichen Wirken praktiziert hat" (Scuria 1976, S. 114).

Im Gegensatz dazu sind andere Autoren davon überzeugt, daß Humboldt in seinen Jugendschriften die Entgegensetzung von Mensch und Staat als anthropologische Gegebenheit und damit als unauflösbar verstanden wissen wollte: "Die Widersprüche (zwischen Mensch und Staat; W.S.) ... betrachtete er offensichtlich als ewige (...) Den Staat einer Klasse, deren Grundinteressen nicht im Widerspruch zu der humanistischen Aufgabe der Menschenformung stehen, konnte Humboldt sich offensichtlich nicht vorstellen - weder subjektiv noch objektiv" (Girnius 1967, S. 91). Humboldt hat hiernach - in seinen Jugendschriften - die produktive Wechselbeziehung von Individuum und Gemeinschaft, von Bürger und Staat gerade **n i c h t** erkannt. In den Worten des Philosophie-Historikers Stiehler: "Staat und Gesellschaft erscheinen als dem Individuum schlechthin feindliche Institutionen" (Stiehler 1968, S. 337).

Wie die Frage nach der Grundlage und der Reichweite des in Humboldts Jugendschriften artikulierten Gegensatzes von Individuum und Staat auch beantwortet wird: die Bedeutung dieses Themas wird offenkundig angesichts der Bemühungen der DDR-Historiker, Humboldts späteres politisches Engagement im Sinne der preußischen Reformen aus seiner politischen Haltung im allgemeinen und seiner Staatsauffassung im besonderen heraus zu erklären, womit ein in der Humboldt-Forschung traditionsreiches und bis heute kontrovers diskutiertes Problem angegangen wird: Ist Humboldt dem liberalen Programm seiner politischen

Jugendschriften auch als Staatsmann treu geblieben, ist er, wie der westdeutsche Historiker Wolfgang Plat erst jüngst behauptet hat, "von seinen Grundvorstellungen über den Staat und über die Grenzen des Wirkens des Staates ... niemals abgegangen" (Plat 1981, S. 210)? Oder gilt, was ein anderer Historiker im Anschluß an Siegfried Kähler mit der These "Die Not Preußens machte Humboldt staatstugendhaft" (Herre 1980, S. 236) auf eine knappe Formel gebracht hat?¹⁾

Die These von den streng zu unterscheidenden Phasen in der Staatsauffassung Humboldts wird in ihrer Entschiedenheit innerhalb der marxistisch-leninistischen Geschichtsschreibung einzig von Stiehler vertreten. Habe Humboldt in seinen Frühschriften Staat und Gesellschaft noch "abstrakt gesetzt und negiert" (Stiehler 1968, S. 337), so sei er später doch zur Einsicht in den dialektischen Charakter der Relation Individuum - Gesellschaft gelangt - wobei Stiehler Staat und Gesellschaft als für Humboldt gleichwertige Institutionen betrachtet (s.o.): "Individuum und Gemeinschaft waren ... sich wechselseitig reproduzierende Gegensätze, deren keiner dem anderen schlechthin übergeordnet war, sondern die beide in ihrer Wesentlichkeit anerkannt waren. Wurde dieses dialektische Beziehungsgefüge auch abstrakt über der konkreten Gesellschaft angesiedelt, so offenbarte es doch innerhalb der Abstraktion ein Element absoluter Wahrheit ..." (Ebd., S. 338)

Zwar keinen Bruch, aber doch einen Wandel in Humboldts Staatsauffassung wollen Freese und Streisand erkennen, zwei Autoren, denen bereits Humboldts frühe Entgegensetzung von Individuum und Staat nicht als absolute gilt.

¹⁾ Zur These einer Wendung Humboldts zum Staat siehe KÄHLER (1967, S. 211 - 249).

Wie Freese anmerkt, sei Humboldt von der Position des "extremen Individualismus seiner Jugend" (Freese 1955, S. 560) nicht nur in seiner Abhandlung über die "Geschichte des Verfalls der griechischen Freistaaten" (geschrieben 1807) sowie in seinen späteren verfassungsrechtlichen Schriften abgerückt, sondern auch in seiner politischen Praxis.¹⁾

Schließlich tritt als entschiedener Gegner jeder Deutung, die Humboldts Staatsauffassung einem historischen Wandel unterworfen sieht, Heinrich Deiters auf. Er formuliert seine Auffassung am eindringlichsten bei Gelegenheit der Darstellung der Entscheidung Humboldts im Frühjahr 1809, die Leitung des Departments für Unterricht und Kultus im preußischen Innenministerium zu übernehmen: "Zweifellos bedeutete es für Humboldt einen schweren Entschluß, das Leben, das er jahrelang in Rom geführt hatte, zugunsten eines solchen im nördlichen Deutschland aufzugeben und sich an die Pflichten eines Staatsdieners zu binden. Aber darin einen Widerspruch zu seiner früheren Meinung vom Staat zu sehen, wie es immer wieder geschieht, ist nicht richtig. (...) Humboldt konnte an dieses Werk der Umformung und inneren Erneuerung seines Heimatstaates mit Hand anlegen, ohne sich selbst untreu zu werden" (Deiters 1967, S. 132).

Die Deutung der Humboldtschen Staatsauffassung verläuft, wie gezeigt wurde, im einzelnen keineswegs einheitlich. Vor allem die Sachanalysen geben Positionen wieder, wie sie aus der nichtmarxistischen Humboldt-Literatur bekannt sind. Darüber hinaus wird von seiten des Marxismus-Leninismus kritisch gegen Humboldts Staatsauffassung eingewandt, sie sei nicht frei von individualistischen, idealistischen und wirklichkeitsfremden Zügen. Die Einsicht

1) Sieh dazu FREESE 1955, S. 718; ders. 1955, S. 9; STREISAND 1968, S. 326.

in das Wesen des Staates, seinen Klassencharakter, sei Humboldt letztlich versagt geblieben.

3.4 Der reformorientierte Staatsmann

Im vorhergehenden Abschnitt ist bereits deutlich geworden, daß Humboldts progressive politische Haltung aus der Sicht der Geschichtswissenschaft der DDR sich nicht nur in entscheidenden Motiven seiner politischen Theorie, sondern auch in aktivem politischen Wirken niederschlägt. Hiernach hat Humboldt selbst die Dignität staatspolitischen Handelns durch eigene Tat unter Beweis gestellt, auch und gerade vor dem Hintergrund seines Interesses an den Bildungsmöglichkeiten der Bürger. In diesem Sinne habe Humboldt, so wird weiter festgestellt, auf dem Felde der praktischen Politik Bedeutendes geleistet, selbst wenn den Unternehmungen infolge der erstarkenden Reaktion kein dauerhafter Erfolg beschieden gewesen sei.¹⁾

Als fortschrittlich wird der liberale Geist seiner Politik gewertet, eine Haltung, die ihn in Verbindung mit seinen politischen Ämtern im Urteil Obermanns zu einer wichtigen Gestalt der gegen den Feudalabsolutismus gerichteten "liberalen Opposition" werden läßt (Obermann 1967, S. 52). Eine "Hauptstütze des Liberalismus in Preußen" (ebd., S. 55) sieht Obermann in Humboldt besonders während dessen Tätigkeit als Vorsitzender der Finanzkommission im preußischen Staatsrat (1817) sowie in der Zeit seiner Amtsführung als Minister für ständische und kommunale Angelegenheiten (1819).

In Verbindung mit dieser Einschätzung wird vor allem die "Volkssverbundenheit" als Wesensmerkmal der praktisch-politischen Ziele wie der Tätigkeit

¹⁾ FREESE 1955 (S. 449); SCURLA 1976 (S. 8).

Humboldts herausgestellt. Für Freese, der Humboldts "Verbindung mit dem Volk" als Quelle seines "Deutschtums" (Freese 1955, S. 12) interpretiert, verkörpert sich diese Volksverbundenheit in herausragender Weise in der Haltung vor und während der Befreiungskriege.¹⁾ Gerade Humboldts Wirken als Bildungspolitiker sei von diesem Geist getragen gewesen. Andererseits wird auch nicht verschwiegen, daß Humboldt kein Verfechter demokratischer Prinzipien war. Genannt werden seine Auffassung, daß nur Reformen von oben sinnvoll seien, sein Plädoyer für Evolution statt Revolution, sein Einsatz für die Verwirklichung einer ständisch gegliederten Monarchie und seine Gegnerschaft zu einer Repräsentativverfassung.²⁾ Streisand weist darauf hin, in welchem Sinne diese Einschränkungen zu interpretieren sind: Humboldts "Ablehnung der bürgerlichen Revolution ist nicht gleichzusetzen mit einer Ablehnung der bürgerlichen Gesellschaft" (Streisand 1968, S. 326).

Weit größere Aufmerksamkeit verwenden die DDR-Historiker jedoch auf die Frage nach dem Einsatz Humboldts für die E i n h e i t d e r N a t i o n. Humboldts praktische Politik, so der Tenor der Aussagen, sei letztlich in hohem Maße dem Ziel einer nationalen Einigung Deutschlands verpflichtet gewesen.³⁾ Eben dieses Ziel erklärt Freese 1955 ausdrücklich zum wichtigen Gesichtspunkt der Aneignung des Humboldtschen Erbes in der DDR. Die Erneuerung des Andenkens an Humboldt, so heißt es dort, sei "um so notwendiger, als es auch heute darum

1) Vgl. FREESE 1955, S. 443; SEIDEL 1962, S. XXVI.

2) FREESE 1955, S. 448; MASKOLAT 1967a, S. 33.

3) Siehe dazu FREESE 1955, S. 5 ff; DEITERS 1960, S. 35 f.; MASKOLAT 1967a, S. 29; STREISAND 1968, S. 327 ff.; SCURLA 1976, S. 263.

geht, nach seinem Vorbild und mit allen Kräften für die Einheit unserer Nation zu kämpfen" (Freese 1955, S. 15).

Freeses Gedanke einer nationalpolitischen Aktualität des Humboldtschen Erbes ist aufgrund der Neudefinition des Nationalbegriffs durch die SED inzwischen obsolet geworden.¹⁾ Dennoch wird Humboldts "gesamtdentscher" Patriotismus weiterhin als historisch progressiv eingeschätzt. Die Überwindung der deutschen Kleinstaaterei, so die These, sei eine wichtige Bedingung des Übergangs von der feudalistischen zur bürgerlichen Gesellschaft gewesen; praktische Bemühungen zugunsten einer Einheit Deutschlands entsprechen damit dem Hauptkriterium progressiver Politik in jener Zeit.

Von dieser Maßgabe geleitet ist die Beantwortung einer klassischen Frage zur politischen Biographie Humboldts: Verstand sich Humboldt in seiner politischen Tätigkeit in erster Linie als preußischer Staatsmann oder agierte er vorwiegend als deutscher Patriot?

Bereits Freese sieht, wie erwähnt, den Schwerpunkt auf der nationalpolitischen Ebene; er interpretiert Humboldts Tätigkeit als Resident Preußens beim Heiligen Stuhl, vor allem aber sein Wirken während der Befreiungskriege, in diesem Sinne: "Niemals - und das stellt ihn in eine Reihe mit den großen Patrioten jener Zeit - ging es ihm um Preußen allein, sondern immer um Deutschland" (Freese 1955, S. 13). Noch entschiedener klingt die Feststellung Streisands, daß Humboldt "die Schicksale der preußischen Monarchie n u r unter bürgerlich-nationalen Gesichtspunkten ansah" (Streisand 1968, S. 327; Hervorh. v.m.). Insbesondere in Humboldts Verfassungsplänen erblickt Streisand einen Beleg dafür, daß Humboldt eine "Nationalstaatsidee auf bürgerlich-progressiver Grundlage" (ebd., S. 329) propagierte und zu verwirklichen suchte.

Als weniger eindeutig bestimmbar erscheint dagegen Deiters das nationalpolitische Engagement Humboldts. Deiters will zwischen dem Praktiker und dem Theoretiker Humboldt unterscheiden wissen, und zwar zwischen dem p r e u ß i s c h a g i e r e n d e n S t a a t s m a n n

1) Zum gegenwärtig gültigen Nationbegriff der SED vgl. PROGRAMM DER SED 1976, bes. S. 56 f.

einerseits und dem national gesinnten Schriftsteller andererseits.¹⁾ Gerade Humboldts Tätigkeit als Diplomat auf dem Wiener Kongreß zeigt für Deiters, "wie stark in Humboldt der preußische Staatsmann war" (Deiters 1960, S. 35), während etwa Maskolat gerade diese Unternehmung des Diplomaten am Ziel der Einheit Deutschlands orientiert sieht.²⁾ Doch interpretiert Deiters den von ihm konstatierten Gegensatz nicht als unauflösbaren Widerspruch: "Preußisches Staatsbewußtsein und deutsches Nationalgefühl gehörten in ihm ... verschiedenen Sphären an, aber beiden gerecht zu werden erschien leicht in einem Moment, in welchem bei der Vorbereitung des Befreiungskampfes gegen die Fremdherrschaft die preußischen und die nationaldeutschen Interessen zusammenfielen" (Deiters 1967, S. 139). Streisands Behauptung eines durchweg bürgerlich-nationalen Handlungsmotivs, aber auch Deiters Versuch einer Rettung der nationalen Gesinnung: beide Interpretationen unterstellen dem staatsmännischen Handeln Humboldts in der nationalen Frage eine Eindeutigkeit, die faktisch wohl nicht gegeben war. Deiters kann Humboldts Einsatz für dezidiert preußische Ziele glaubhaft nachweisen; damit wird Streisands Heroisierung Humboldts als eines Staatsmannes ausschließlich "aus dem Geiste Deutschlands" widerlegt. Fragwürdig erscheint aber auch Deiters Resümee: Selbst wenn man der Auffassung von einer Koinzidenz preußischer und nationaldeutscher Interessen für die Jahre vor und während der Befreiungskriege zustimmt, so gilt dieses "Zusammenfallen" sicherlich nicht mehr für die Zeit während und nach dem Wiener Kongreß. Die Auffassung Freeses dürfte Humboldts tatsächlich verfolgter Politik nahekomen: Humboldt dachte und agierte - wie seine Konzeption eines deutschen Staatenvereins nahelegt - nicht bloß preußisch, aber auch nicht

¹⁾ DEITERS 1967, S. 139.

²⁾ MASKOLAT 1967a, S. 35.

ausschließlich unter deutschnationalen Gesichtspunkten.¹⁾

Die Darstellung der historiographischen Rezeption des staatsmännischen Wirkens Humboldts in der DDR wäre unvollständig, würde sie nicht die Kommentierung des endgültigen Rückzugs Humboldts aus dem aktiven Staatsdienst erwähnen: der Entlassung vom Amt als Minister für ständische und kommunale Angelegenheiten als Folge der Ministerkrise des Jahre 1819, bei der neben Humboldt Kriegsminister Boyen, Generalstabschef Grolman und Justizminister Beyme den Dienst quittierten. Einhellig ist die Meinung marxistisch-leninistischer Geschichtswissenschaftler, damit sei ein wichtiger Wendepunkt in der preußischen Geschichte erreicht. In den Worten der Historiker Vogler und Vetter: "Der Rücktritt dieser Männer, die sich noch dem Geist der Reformzeit verbunden fühlten, symbolisierte den vorübergehenden Sieg der Reaktion über die Kräfte des gesellschaftlichen Fortschritts" (Vogler/Vetter 1981, S. 181).²⁾ Man mag diese Einschätzung, wenngleich in ihrer Tendenz richtig, für zu einseitig halten, abstrahiert sie doch von Humboldts langjährigen und auf das Fortschritt-Rückschritt-Schema nicht reduzierbaren Konflikt mit dem Staatskanzler Hardenberg als einem wesentlichen Grund für die Demissionierung.³⁾ Doch ist sie als beispielhafter Ausdruck der Hochschätzung anzusehen, die Humboldt als Staatsmann von seiten der allgemeinen Geschichtswissenschaft der DDR zuteil wird.

1) FREESE 1955, S. 443; SEIDEL S. 1962, S. XXVI.

2) Vgl. SCHANKWEILER 1959, S. 6 und S. 24.

3) Die Entwicklung des unter psychologischen wie politischen Gesichtspunkten komplizierten Verhältnissen zwischen Humboldt und HARDENBERG hat KAEHLER (1963, S. 280 - 432) ausführlich dargestellt.

Zusammenfassend lassen sich für die Beschreibung und Bewertung der politischen Stellung Humboldts durch die DDR-Historiographie folgende Merkmale benennen:

- Die Charakterisierung folgt über weite Strecken dem aus den Quellen und aus bisheriger Forschung Erschließbaren. Das marxistisch-leninistische Aneignungsinteresse kommt in erster Linie in den Fragen nach der Fortschrittlichkeit und nach den gesellschaftlichen Bedingungen der politischen Einstellung Humboldts zum Ausdruck.
- Humboldts politische Haltung - und dies gilt sowohl für seine Leistung als Schriftsteller wie für sein Wirken als Staatsmann - wird generell als für seine Zeit fortschrittlich klassifiziert. Stichworte dafür sind "Antifeudalismus", "Liberalismus", "Volksverbundenheit" und "bürgerlich-nationaler Patriotismus".
- Herkunft, Erziehung, der Eindruck der französischen Revolution und persönliche, negative Erfahrungen mit dem feudalabsolutistischen preußischen Staat werden als die wichtigsten Faktoren für die Herausbildung einer fortschrittlichen politischen Grundhaltung genannt. Demgegenüber treten ideengeschichtliche Fragestellungen, wie sie gerade bei nichtmarxistischen Untersuchungen der Humboldtschen Staatsauffassung aufgeworfen werden, zurück.
- In manchen Deutungsfragen werden erheblich voneinander abweichende Auffassungen sichtbar. Die Interpretationsunterschiede spiegeln dabei häufig jene Differenzen wider, die sich auch bei nichtmarxistischen Humboldt-Deutungen feststellen lassen. Wenngleich die Akzentuierung der historischen Progressivität ein durchgehendes Moment der historiographischen Aneignung bildet,

zeigen die Einzelurteile zur politischen Standortbestimmung Humboldts, daß von einem geschlossenen Humboldt-Bild der DDR-Historiker nicht die Rede sein kann.

- Der DDR-Historiographie ist die Kritik nicht zu ersparen, daß zugunsten des Progressivitätstheorems einzelne Sachverhalte einseitig oder unzutreffend dargestellt werden. Dies gilt in besonderer Weise für die Themen Herkunft, Haltung gegenüber dem preußischen Staat, Stellung gegenüber der französischen Revolution und Nationalpolitik. Gerade Autoren, die Humboldt in einem sehr weitgehenden Maß der in den real existierenden Sozialismus einmündenden Traditionslinie zurechnen möchten, neigen dazu, seine politische Position weniger wirklichkeitsgetreu darzustellen als diejenigen, die einer Aneignungswürdigkeit Humboldts gegenüber von vornherein skeptisch gegenüberstehen.

Der bisherige Überblick über das Humboldt-Bild in der DDR brachte bereits einige Gesichtspunkte zur Sprache, in deren Rahmen sich auch die Beurteilung der Bildungskonzeption bewegt. Dieses Urteil soll nun im einzelnen dargestellt werden. Am Beginn des folgenden Untersuchungsurteils steht die Interpretation des Menschenbildes, von dem die Bildungskonzeption Humboldts ihren Ausgang nimmt und auf das sie auch in ihren praktischen Bestimmungen rückbezogen bleibt.

Die Interpretation des Humboldtschen Menschenbildes

In der DDR wird das Menschenbild, das den Werken von Schriftstellern und Theoretikern zugrunde liegt, vorzugsweise unter dem Leitthema "Weltanschauung" analysiert und kommentiert. Weltanschauung bedeutet dabei "die zu einem System gebrachte Gesamtauffassung von Natur, Gesellschaft und Mensch" (PW 2, S. 1287). Die Verwendung dieses Begriffs im Marxismus-Leninismus läßt keine eindeutige Abgrenzung zu den Begriffen "Philosophie", "Ideologie" und "Wissenschaft" erkennen. Fest steht jedoch, daß Weltanschauung nichts der Wissenschaft Konträres, auch keine zu überwindende Entwicklungsstufe des menschlichen Bewußtseins meint, sondern als ein System des Denkens (auch des Alltagsbewußtseins) verstanden wird, das wissenschaftlicher Absicherung prinzipiell zugänglich ist und dessen spezifische Inhalte am Kriterium der Wahrheit zu messen sind.¹⁾

Die ausführlichsten Deutungen der Weltanschauung Humboldts sind bisher von dem Philosophiehistoriker Gottfried Stiehler und von dem Literaturwissenschaftler Wilhelm Girnus geleistet worden. Der Beitrag Stiehlers hat ausdrücklich "Wilhelm von Humboldts Weltanschauung" zum Thema (Stiehler 1968), Girnus befaßt sich mit "Wilhelm von Humboldts Philosophie vom Menschen" (Girnus 1967; ders. 1976).²⁾

1) Vgl. PW 2, S. 1287 - 1289.

2) Aufschlußreich für das marxistische Verständnis des Humboldtschen Menschenbildes ist ferner der Kommentar des Philosophen Hermann LEY zur "Auffassung des Individuums bei Wilhelm von Humboldt" (LEY 1968) sowie das Nachwort Rolf LÖTHERS in der Leipziger Ausgabe der Humboldtschen Schrift über die Grenzen der Staatswirksamkeit (LÖTHER 1962).

Eindeutiger noch als bei den Autoren der Beiträge zur allgemeinen politischen Einordnung Humboldts besteht das methodische Vorgehen von Stiehler und Girnus darin, die Auffassungen Humboldts einerseits und Marxens bzw. des Marxismus-Leninismus andererseits einem Vergleich zu unterziehen. Dies geschieht entweder explizit wie bei Girnus, der es unternimmt, den Gedanken Humboldts die entsprechenden Thesen aus den "ökonomisch-philosophischen Manuskripten" des jungen Marx gegenüberzustellen, dies geschieht aber auch eher implizit wie bei Stiehler. Der letztgenannte Autor betont, die marxistische Interpretation dürfe nicht dabei stehen bleiben, "Humboldts Leistung in einer äußerlich bleibenden Weise an den Erkenntnissen von Marx zu messen. Die Aufdeckung der Grenzen seiner theoretischen Wirklichkeitsbewältigung entfaltet erst dann ihren Sinngehalt, wenn sie mit der Analyse und Würdigung des großen Reichtums an Ideen verbunden ist, den Humboldt innerhalb der ihm gezogenen Schranken erarbeitete." (Stiehler 1968, S. 339) Stiehlers Verdikt eines äußerlich bleibenden Vergleichs besagt allererst, daß das, was v o r Marx (und damit noch nicht auf der Basis des Historischen und Dialektischen Materialismus) gedacht worden ist, von Marxisten nicht von vornherein als falsches Bewußtsein abgetan und damit dem Vergessen anheimgestellt werden dürfe. Wenn Humboldts "großer Reichtum an Ideen" hervorgehoben wird, so heißt dies allerdings nicht, daß diesen Ideen unabhängig von den Lehren des Marxismus-Leninismus ein Wahrheitswert zuerkannt würde. Der primäre Untersuchungsgesichtspunkt lautet denn auch, wie nahe Humboldt in welchen Detailfragen die Marxsche Theorie erreicht habe oder, in der Terminologie von Girnus, wo "die Kontinuität in der Entwicklung der Gedanken" und wo "der Sprung von Humboldt zu Marx, die Diskontinuität in der Gedankenformung" (Girnus 1976, S. 66) festzustellen sei.

4.1 Der Humanismus des Humboldtschen Menschenbildes

"Was ist ein m e n s c h l i c h e r Charakter?" In dieser Problemstellung sieht Girnus die "Schlüsselfrage der gesamten Philosophie Humboldts vom Menschen" (Girnus 1976, S. 62; Hervorh. i.O.). Das entscheidende Moment der Antwort Humboldts auf diese Frage liegt seiner Ansicht nach in einer Grundauffassung, in der "der Mensch als Subjekt des Geschehens" (ebd., S. 63) erscheint. Gerade in diesem "Pathos der Subjektivität" (ebd.) finde der H u - m a n i s m u s seiner Weltanschauung den reinsten Ausdruck. Mit einem im Diesseits begründeten Menschenbild, so wird von Girnus wie von anderen Interpreten ausgeführt, habe auch Humboldt dazu beigetragen, jene theologische Sichtweise zu überwinden, der zufolge der Mensch letztlich als rezeptives, der Gnade und Erlösung durch eine außerweltliche Heilsinstanz bedürftiges Wesen gedacht werde. Humboldts Menschenbild wende sich eindeutig gegen jede "teleologisch-theologische Mystifizierung des Menschen" (ebd., S. 66). Als bedeutsame Konsequenz dieser Gegnerschaft, die den Neuhumanisten bereits in die Nähe von Feuerbach und damit auch von Marx rücke, gilt den Autoren die "Negation des Kontemplativen" (Ley 1968, S. 349); schon Humboldt habe die Grenze einer bloß selbstreflexiven Philosophie überschritten.¹⁾

Mehr noch wird die Kommentierung des Humboldtschen Menschenbildes zum Anlaß dafür genommen, jene theologisch in-

1) Zur Immanenz des Menschenbildes als eines Moments der Kontinuitätslinie Humboldt - Marx vgl. STIEHLER 1968, S. 334; GEBHARDT 1976a, S. 11; ders. 1976b, S. 35 f.; AHRBECK 1979, S. 118; ARNHARDT 1981, S. 604.

spirierte Kritik am Humanismus zurückzuweisen, wie sie der Frankfurter Pädagoge Heinrich Weinstock in seinem Buch "Die Tragödie des Humanismus" (Weinstock 1953) formuliert hat. Anthropologische Konzeptionen, die im Menschen selbst das höchste und zur Selbsterlösung fähige Wesen sehen, begreift Weinstock dort als Ausdrucksformen einer letztlich für die Menschheit gefährlichen Selbstüberschätzung des Menschen - eine Annahme, die ihn die Lösung ausrufen läßt: "Fort von dieser ganzen zuversichtlichen Menschenlehre hin zu einer tragischen Anthropologie!" (Ebd., S. 345) Girnus interpretiert Weinstocks gegen jeden absoluten Humanismus gerichtetes Menschenbild seinerseits als ein politisch und psychologisch verständliches "Unbehagen", das "gewisse bürgerliche Ideologen ... angesichts dieser stolzen Höhe (des humanistischen Menschenbildes; W.S.)" (Girnus 1967, S. 87) ergreife. Dagegen setze der Marxismus-Leninismus, gestützt auf wissenschaftliche Einsicht, zu Recht hohes Vertrauen in die Kraft des Menschen. Gerade unter dem Gesichtspunkt einer optimistischen Anthropologie, so wird mehrfach betont, sei eine Kontinuität zwischen den Auffassungen Humboldts, Feuerbachs und Marx' festzustellen. Schon für Humboldt gelte, daß "seine unzerstörbare Überzeugung von der Zukunftsmission der humanen Persönlichkeit ... jedem Pessimismus, jedem Skeptizismus feind (sei)" (ebd., S. 99).¹⁾ Auf die Funktion dieser Humboldt-Deutung, aber auch auf ihre Problematik, soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

1) Zur Kritik der Humanismus-Interpretation WEINSTOCKS vgl. BIMBERG 1967, passim; GIRNUS 1967, S. 74; AHRBECK 1977, S. 56; AHRBECK 1979, S. 153 f.

4.2 Materialistische Gehalte im Begriff des "Lebenstriebes"?

Im Gegensatz zu wiederholten Verweisen auf die Progressivität der Weltanschauung Humboldts im allgemeinen - mit der "Selbstbestimmtheit des Gattungswesens Mensch" als anthropologischem Axiom im Zentrum - sind die einzelnen Grundbausteine seiner Philosophie vom Menschen: "Kraft" und "Individualität", von marxistischen Autoren bisher wenig untersucht worden. Lediglich Girnus und der Philosoph Hermann Ley haben sich mit diesen Kategorien näher auseinandergesetzt, in Kenntnis ihrer Bedeutung auch für die Theorie der Bildung.

Girnus widmet dem für Humboldts Anthropologie zentralen Begriff des "Lebenstriebes" besondere Aufmerksamkeit, einem Begriff, worunter Humboldt die Existenzbedingung des Lebendigen und damit auch der individuellen Lebensformen verstanden wissen wollte: ein zur Selbstverwirklichung treibendes Energiepotential, das in spezifischer Weise jedem Lebewesen innewohne. Bei der Beurteilung dieses Begriffs steht für Girnus die Frage nach dem materialistischen Gehalt im Vordergrund. Er erhebt gegenüber Humboldts Konzept des Lebenstriebes zwar den Vorwurf des Subjektivismus, warnt aber davor, die Triblehre als schlechthin idealistisch abzutun. Unter "Lebenstrieb" habe man sich hier "durchaus nichts Mystisches, etwa nach der Art der berückichtigten Lebenskraft der Vitalisten, auch nichts Psychoanalytisches vorzustellen ..." (Girnus 1976, S. 64). Um den Nachweis progressiver, d.h. vor allem materialistischer Elemente des Humboldtschen Triebbegriffs bemüht sich Girnus vor allem in der Weise, daß er ihn dem Triebbegriff Sigmund Freuds gegenüberstellt. Eine Überlegenheit Humboldts gegenüber Freud sieht Girnus in dreierlei Hinsicht:

1. Freud behaupte die Existenz mehrerer, einander widerstreitender Triebe. Eine grundlegende Rolle innerhalb der Freudschen Triebtheorie spiele der Kampf zwischen "Begattungspotenzen" und "gesellschaftlichen Gattungspotenzen" (Girnus 1967, S. 81) - so Girnus' Interpretation der psychischen Instanzen von "Es" und "Ich". Im Gegensatz zu dieser "durchaus geläufigen Selbsttäuschung" (ebd.) der Psychoanalyse gehe Humboldt aus von der Einheitlichkeit eines "humanen Veredelungsdranges" (ebd.).

2. Der Sitz der Triebe liege nach psychoanalytischem Verständnis im Bereich des instinktverhafteten Unbewußten. Der Lebenstrieb im Sinne Humboldts sei zwar verankert im Organischen, habe aber bewußten Charakter und sei zur Herrschaft über alle anderen Triebkräfte befähigt.¹⁾

3. Die Psychoanalyse begreife die Triebe als physiologisch determinierte Qualitäten und gelange dadurch zu einem ahistorischen Menschenbild. Demgegenüber betone Humboldt die Historizität des Lebenstriebs in einem zweifachen Sinn: a) Der menschliche Lebenstrieb stelle keine autonome Kraft dar; seine Entfaltung sei bedingt durch jeweilige geschichtlich-gesellschaftliche Voraussetzungen. Infolgedessen - und hierin zeigt sich für Girnus materialistisches Denken - könne auch der Mensch nicht bloß gemäß seinem Lebenstrieb leben. Notwendigerweise stehe der Mensch mit der dem Lebenstrieb Widerstand leistenden Realität in einem "Wechselprozeß" (Girnus 1976, S. 65). b) Der Menschheit, als der Summe der menschlichen Triebkräfte, wohne ein Ziel inne. Jede einzelne Individualität sei dadurch, daß sie sich in einem ihr eigentümlichen Lebenstrieb ausdrücke, zugleich Mitvollstrecker der geschichtlichen Bewegung, die diesem Ziel sich fortwährend annähere.

¹⁾ Vgl. GIRNUS 1967, S. 81.

Biologische und geschichtlich-gesellschaftliche Bedingtheit, Bewußtheit und Einheitlichkeit: diese Charakteristika des Humboldtschen Triebbegriffs veranlassen Girnus, dem Neuhumanisten zusammenfassend "eine gewisse Ahnung materialistischer Interpretationsmöglichkeiten des menschlichen Lebens und seiner Entwicklung" (Girnus 1976, S. 65) zu attestieren.

Jenseits der Suche nach materialistischen Gehalten besteht die Bedeutung des von Girnus unternommenen Vergleichs zwischen Humboldt und Freud wohl darin, daß damit das in seinen Grundzügen skeptische Menschenbild "der Moderne" (repräsentiert durch Freud) gegen den Humanismus der Klassik (repräsentiert durch Humboldt) ausgespielt werden soll. Die von Freud als elementar beschriebenen Widersprüche der menschlichen Natur, deren Anerkennung den Zweifel an der endgültigen (Selbst-)Erlösungsfähigkeit des Menschen einschließt, erklärt Girnus zum Ausdruck der Krise einer perspektivlosen Gesellschaftsordnung. Die Rückwendung des Marxismus-Leninismus zur Klassik beinhaltet die Wiederbelebung des Glaubens an die wesenhaft harmonische Gestalt der menschlichen Gattungsnatur, wenngleich die damit behauptete "Klassizität" der Klassik eher ein Konstrukt der Rezeption als ein faktisch gegebenes Wesensmerkmal des Rezipierten darstellt. Diese Feststellung gilt auch für die Humboldt-Interpretation von Girnus und anderen marxistischen Autoren. Daß Humboldt im Hinblick auf die Verwirklichung der Humanitätsidee *n i c h t* frei war von Skeptizismus, dies zeigt seine Geschichtsphilosophie, dies zeigt seine auf Distanz gegenüber dem "Fortschritt" der Produktivkräfte bedachte Bildungskonzeption, dies wird vollends im Alterswerk Humboldts deutlich.¹⁾

1) Gerade in den Sonetten kommt ein Menschenbild zum Ausdruck, das geprägt ist durch "die ihm (Humboldt) W.S.) schon aufscheinende Widersprüchlichkeit des Menschen" (MENZE 1965, S. 271).

Für Girnus liegt, wie zu zeigen sein wird, der entscheidende M a n g e l der Humboldtschen Weltanschauung in dem als idealistisch bezeichneten Verständnis des Verhältnisses von Mensch und Welt. Stiehler hingegen identifiziert den "Fehler" bereits in der Konzeption jenes anthropologischen Kernbereichs, der nach Ansicht von Girnus noch materialistische Interpretationsmöglichkeiten bietet. Stiehler sieht Humboldts theoretische Grundlegung der Selbstbestimmtheit des Menschen - als dem wesentlichen Kennzeichen einer humanistischen Weltanschauung - darin, "daß die menschlichen Handlungen durch die Kraft des menschlichen Willens a l l e i n von den Grundsätzen der Vernunft abhängig gemacht werden können" (Stiehler 1968, S. 334; Hervorh. v.m.). Indem Humboldt Erkenntnis und Willen zu den höchsten gattungsspezifischen Vermögen des Menschen erkläre, stelle er sich ganz in die Tradition Kants und des klassischen Idealismus. Ihrem Sachgehalt nach sei Humboldts Anthropologie lediglich Ausdruck eines "idealistischen Illusionismus" (ebd.). Freilich habe dieser Illusionismus eine historisch progressive Funktion: er sei kein eigentlich vermeidbarer Irrweg, sondern geschichtlich notwendiger Schritt auf dem Wege zur Philosophie des realen Humanismus.

Mit dieser Interpretation reduziert Stiehler - entgegen seiner Absichtserklärung - den Aussagewert der Theorie Humboldts nicht nur auf den Status präwissenschaftlicher Ahnungsphilosophie. Er verkürzt auch die ideengeschichtlichen Quellen der von ihm interpretierten Anthropologie, wenn er ihren Verfasser zum Kantianer stempelt und da-

durch - im Gegensatz zu Girnus - auch die "nichtidealistischen" Züge übersieht.¹⁾

4.3 Der Irrtum des "psychologischen Anthropozentrismus" und die Aufhebung des Humboldtschen Menschenbildes durch Marx

Im Zentrum der marxistischen Kritik an der Weltanschauung Humboldts steht dessen Deutung des Grundverhältnisses von Mensch und Welt. Girnus spricht dieser Deutung eine gewisse Progressivität insoweit noch zu, als dort Individuum und Welt durch "wechselseitige Dialektik" (Girnus 1976, S. 66) miteinander verknüpft seien: das Menschsein des Menschen äußere sich für Humboldt darin, daß der Mensch aktiv die Welt gestalte. Durch Aneignung der Welt trete der Mensch aus sich heraus und bilde sich zugleich, die Welt vermenschlichend, zum wahren Individuum.²⁾ Die Basis dieser Dialektik liegt für Girnus jedoch in der Begründung der "Welt" und der Rolle, die ihr für die menschliche Existenz zugesprochen wird. Humboldts Weltansicht wird als "eindeutig idealistisch" (Girnus 1976, S. 67) und "noch betont anthropozentrisch psychologisch" (ebd.) kritisiert mit dem Hinweis darauf, daß "Welt" aus-

1) Zur Differenz von Neuhumanismus und Kantischem Kritizismus vgl. die Ausführungen von MENZE (1980, S. 6 ff.), der (ebd.) auch die Bedeutung der Philosophie LEIBNIZ' für die neuhumanistische Theorie der Bildung und für Humboldts Theorie der menschlichen Kräfte darstellt.

2) Siehe auch LEY 1968, S. 351 f.

schließlich als Mittel und Objekt des menschlichen Bedürfnisses nach Selbstentfaltung und nicht in ihrer tatsächlichen Eigenschaft, als den Menschen erst hervorbringende Materie, begriffen werde. Insbesondere Humboldts bekannte Formulierung, wonach die Welt bloßer Stoff menschlicher Kraftentfaltung sei, klingt nach Girnus "höchst abgeschmackt für den, der materialistisch zu denken gewohnt ist." (Girnus 1976, S. 67).¹⁾

Die menschliche Gattungsnatur, so Girnus, entäußere sich für Humboldt in der vom Bewußtsein geleiteten Aneignung und Umformung der Welt. Auch Marx habe das Spezifikum des Menschen in der "freien bewußten Tätigkeit" (Girnus 1976, S. 66) gesehen. Ihm zufolge finde der menschliche Gattungscharakter aber erst in der bewußten und universellen *A r b e i t* seine Verwirklichung, in einer Form der Produktion, die sich von der einseitigen, unmittelbar von physischen Bedürfnissen bestimmten Tätigkeit der Tiere wesensmäßig unterscheide. In der Betrachtungsweise Humboldts erscheine die Bearbeitung der Welt dagegen als *E r g e b n i s* des menschlichen Bedürfnisses nach Kraftentäußerung, eine Auffassung, die Girnus als "verkehrt" beurteilt. Erst Marx habe diese Ansicht vom Kopf auf die Füße gestellt: Das entscheidende Moment des menschlichen Gattungscharakters sei nicht ein subjektiver Veredelungsdrang, sondern "die Entfaltung der gesellschaftlichen Produktion und der gesellschaftlichen Arbeit,

1) "Im Mittelpunkt aller besonderer Arten der Tätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich." (HGS I, S. 283)

als deren Funktion die Entfaltung der Gattungspotenzen sich darstellt" (ebd., S. 69). Die materialistische Interpretation der Mensch-Welt-Dialektik bedeutet zugleich eine entscheidende Korrektur des Humboldtschen B i l d u n g s v e r s t ä n d n i s s e s . Der "Idealismus" der Humboldtschen Weltanschauung gehe einher mit einer Subjektzentriertheit, vermöge deren die Welt auch im Bildungsprozeß lediglich als Mittel der Entfaltung der Persönlichkeit gelte. Bildung werde so zur reinen Angelegenheit des auf sich selbst bezogenen Individuums. Zugleich unterschätze Humboldt damit die Bedeutung erzieherischen Handelns, verstanden als zielgerichtete Einwirkung des Erziehers auf den Heranwachsenden. Der Schlüssel zu einem Begreifen der geschichtlichen Emanzipation der menschlichen Gattung wie auch des einzelnen blieb Humboldt nach dem Urteil Girnus' und anderer Interpreten verborgen.¹⁾ In seiner Humanphilosophie, so der Tenor der Ausführungen, komme eine Überschätzung der Rolle des Individuums und der Möglichkeiten der Selbstbildung zum Ausdruck.²⁾

Ungeachtet der Kritik am sachlichen Gehalt des Humboldtschen Bildungsideals und des ihm zugrunde liegenden Menschenbildes wird jedoch auch diesen Gedanken häufig eine historisch progressive Funktion bescheinigt. Sie erweise sich vor allem darin, daß der Individualismus und Idealismus der damaligen bürgerlichen Theoretiker gegen die Enge der Feudalordnung gerichtet gewesen sei.

1) Vgl. LÖTHER 1962, S. 266 f., STIEHLER 1968, passim; AHRBECK 1979, S. 134.

2) Vgl. LÖTHER 1962, S. 207 - 209.

Den antifeudalistischen Impuls des Humboldtschen Menschenbildes versucht vor allem der Historiker Joachim Streisand aufzuzeigen. Er liefert dazu eine psychologische Deutung der Entstehung der Selbstbildungs-idee. Seine Vorannahme lautet, daß das Interesse Humboldts an der Philosophie Kants die entscheidende Voraussetzung für das neuhumanistische Menschenbild darstelle. In diesem Interesse, so Streisand, seien deutliche Parallelen zum Motiv Fichtes zu erkennen, sich eingehend mit dem Kritizismus Kants zu befassen. Fichte, so Streisand, habe sich angesichts der äußeren Hindernisse, die sich der Verwirklichung seiner "kleinbürgerlich-demokratischen Ideen" (Streisand 1968, S. 325) in den Weg stellten, auf Kants idealistische Philosophie der Willensfreiheit zurückgezogen. Aber auch Humboldt sei durch die augenblicklich nicht veränderbare Realität der gesellschaftlichen Verhältnisse des Feudalabsolutismus dazu veranlaßt worden, die Bildung seines Selbst zum Mittelpunkt der praktischen und theoretischen Tätigkeit zu machen. Eine entsprechende Formulierung Fichtes aufgreifend, folgert Streisand: "Auch Humboldt ... wollte das 'in mir' verändern, weil er das 'außer mir nicht ändern konnte'." (Ebd.)¹⁾

1) In dem von STREISAND zitierten Briefentwurf FICHTES an ACHELIS vom 29.11.1790 heißt es: "Da ich das außer mir nicht ändern konnte, so beschloß ich, das in mir zu verändern. Ich warf mich in die Philosophie, und zwar - wie es sich versteht - in die Kantische." (FICHTE BW, S.325) STREISANDS Deutung der Humboldtschen Wendung zum Ich bezieht sich auf eine Bemerkung des jungen Humboldt gegenüber seiner Braut: "Vor allem, wie Dein Anblick mich ewig beschäftigte, da dämmerte es erst so in mir, daß doch eigentlich nur das Wert habe, was der Mensch in sich ist. (...) Nun änderten sich alle meine Ideen über Nützlichkeit. Eine Zeitlang ... Quälte mich noch die Idee, daß noch dieses System sehr eigennützig sei. Aber wie ich tiefer in die Wahrheit der Dinge eindrang, da fand ich noch, daß das Einwirken der Wesen auf tausendfach andere Weise geschieht, als der gewöhnliche Blick der Menschen entdeckt. (...) Fest und unerschütterlich ward nun in mir die oft dunkel empfundene, aber selten klar ausgedachte Wahrheit, daß der Mensch immer so viel Gutes schafft, als er in sich gut wird." (HHB I, S. 344 f.)

Mit dieser Interpretation untermauert Streisand zunächst seine Behauptung, Humboldt habe 1791 den Justizdienst und Preußen aus politischen Gründen verlassen. Darüber hinaus markiert er damit die politischen Intentionen der Humboldtschen Bildungstheorie: Humboldt sei von vornherein an einer bürgerlichen Reform des preußischen Staates interessiert gewesen. Als er erkannt habe, daß er unter den herrschenden Verhältnissen den politischen Reformprozeß nicht direkt vorantreiben könne, sei er auf die Pflege des Innenlebens und weltanschaulich auf den Kantischen Idealismus ausgewichen. Das nach wie vor existierende reformerische Interesse artikuliere sich nunmehr in einer "Idee der allseitigen Bildung, die der Vorbereitung auf künftige gesellschaftliche Wandlungen dienen sollte" (ebd.).

Streisands Bemerkungen stellen den Versuch dar, die Humboldtsche Selbstbildungs-idee psychogenetisch zu erklären. Die Entscheidung *F i c h t e s*, das Ich zu verändern, "da ich das außer mir nicht ändern konnte" (Fichte BW, S. 325), ist aus den Quellen belegbar. Wenn Streisand aber auch die *H u m b o l d t s c h e* Wendung zum Ich als einen von diesem selbst als Notlösung erachteten Rückzug deutet, so zieht er damit einen Analogieschluß, der sich quellenmäßig nicht absichern läßt. Im Gegenteil: Humboldt nennt den ethisch-praktischen Kerngedanken der Idee der Selbstbildung, daß nämlich "der Mensch immer so viel Gutes schafft, als er in sich gut wird" (HHB I, S. 345), ausdrücklich eine "*W a h r h e i t*" (ebd.). Streisands psychogenetischer Erklärungsansatz erweist sich somit als sachlich nicht gerechtfertigter Versuch, dem Weg der Bildungspraxis und der Bildungstheorie Humboldts eine zentrale marxistisch-leninistische Kategorie von "Fortschrittlichkeit" überzustülpen.

Wie gezeigt wurde, beinhaltet das marxistische Urteil über das Humboldtsche Menschenbild sowohl die Behauptung der historischen Progressivität als auch die Kritik am theoretischen Gehalt dieses Menschenbildes. Die Kritik bedeutet zugleich, daß eine Aktualisierung ausgeschlossen wird: "Notwendigerweise ist ... jedes bürgerliche Menschenbild idealistisch und als wissenschaftliche Grundlage praktischer Weltveränderung untauglich." (Löther 1962, S. 207) Auf Ablehnung stößt dabei vor allem der Humboldtsche Begriff der *E n t f r e m d u n g*.¹⁾

Die Natur, so schreibt Humboldt, dränge den Menschen beständig dazu, "vonsich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, daß er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr daß von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme in sein Innres zurückstrale" (HGS I, S. 286). Humboldts Verweis auf die Gefahr des Sich-verlierens in der Entfremdung steht im Kontext einer geschichtsphilosophischen Auffassung, die weit entfernt ist von einer linearen Fortschrittstheorie; für ihn sind es die Griechen der Antike, die das Ideal wahrhafter Humanität auf unwiederholbare Weise zum Ausdruck brachten. Auch seine "realitätsdistanzierte" Bildungskonzeption deutet darauf hin, daß er - im Unterschied etwa zu den Philanthropisten - die Vorstellung einer als geschichtlichen Trend sich abzeichnenden kollektiven Emanzipation eher skeptisch beurteilte. Er ist davon überzeugt, daß dem Menschen eine Versöhnung von Ich und Nicht-Ich nur auf der Grundlage individueller Bildung gelingen kann.

1) Zum folgenden vgl. bes. BIMBERG 1967, S. 95; RÜHLE 1967, S. 175; GIRNUS 1976, bes. S. 71.

Selbstbildung vollziehe sich jedoch nur im Hinaustreten des Ich in ein ihm zunächst Fremdes. Entfremdung wird von Humboldt damit als historisch nicht überwindbares Konstituens von Weltaneignung und Bildung begriffen.

Die Einwände der DDR-Autoren besagen, daß dieser Entfremdungsbegriff bestimmt sei durch genau die Defizite, die Humboldts idealistische Auffassung der Mensch-Welt-Dialektik kennzeichneten. Nach dem Urteil von Girnus trägt "sein Entfremdungsbegriff rein abstrakten Charakter. Seine Warnung ist rein pädagogisch-postulatives Pathos."

(Girnus 1976, S. 71) Dem Entfremdungsbegriff Humboldts wird derjenige des Marxismus-Leninismus als der einzig sinnvolle und legitime Entfremdungsbegriff entgegengehalten. Ihm zufolge sind mit der Beseitigung der Klassengesellschaft durch die sozialistische Revolution auch die Ursachen objektiver Entfremdung und objektiver Widersprüche zwischen den Menschen untereinander wie auch zwischen einzelner und Außenwelt beseitigt - unbeschadet der Möglichkeit, daß in der Phase des Übergangs zum Kommunismus noch subjektive Eindrücke von Entfremdung existieren können.¹⁾

Im Gegensatz dazu behaupten allerdings marxistische Kritiker der sowjetsozialistischen Gesellschaftssysteme das Fortbestehen objektiver Entfremdung innerhalb des "real existierenden Sozialismus".²⁾ Auf diese

1) "Mit der sozialistischen Umgestaltung der Gesellschaft verschwindet die objektive Ursache für die Ohnmacht der Menschen gegenüber den von ihm selbst geschaffenen Lebensbedingungen. (...) Objektiv gesehen bleibt kein Platz für die Entfremdung. (...) Subjektiv allerdings hängt die völlige Überwindung der Entfremdung vom Grad des Begreifens der sozialistischen Realität, also vom sozialistischen Bewußtsein des einzelnen ab." (RÜHLE 1967, S. 175)

2) Zur marxistischen Systemkritik vgl. AHLBERG 1979.

Kritik am Sozialismus Bezug nehmend, warnt Girnus ausdrücklich davor, dem Humboldtschen Entfremdungsbegriff eine aktuelle Bedeutung zuzusprechen: "Zu dieser abstrakten Entfremdungstheorie heute wieder zurückzukehren, wie das einige Quasimarxisten anstreben, und diese Revision nach Rückwärts noch als Fortschritt zu bezeichnen, ist wohl ein Gipfel an Unverfrorenheit!" (Ebd.) Die Warnung hat im Hinblick auf eine Aktualisierung des Humboldtschen Entfremdungsbegriffs präventive Funktion; soweit erkennbar, stützt sich die marxistische Systemkritik bisher nicht explizit auf Humboldtsches Gedankengut.¹⁾ Dies trifft auch für den Bereich der Pädagogik zu.

Generell werden von seiten der marxistisch-leninistischen Pädagogik alle diejenigen Ansätze des Revisionismus geziehen, die versuchen, "den dialektischen und historischen Materialismus und die pädagogischen Grundgedanken seiner Klassiker durch bürgerlich-idealistische Zutaten zu 'bereichern' und mit derartigen revisionistischen Zerrbildern die Theorie des Marxismus zu diskreditieren." (Hofmann 1977, S. 147 f.) Als "trojanische Pferde" (ebd., S. 147) in der

1) Einen wichtigen theoriegeschichtlichen Bezugspunkt innerhalb der marxistischen Diskussion bildet die Bürokratiethorie Max WEBERS. René AHLBERG schreibt dazu in seiner Studie über die marxistische Systemkritik: "Es gehört zur Ironie in der Wirkungsgeschichte Max Webers, daß seine Bürokratiethorie bisher noch nicht zum methodologischen Konzept der Sozialismusforschung geworden ist, sondern in der ... marxistischen Kritik an den verwirklichten Formen des Sozialismus eine wachsende Rolle spielt. Die Warnung Webers vor den freiheitsgefährdenden Folgen einer voll durchgeführten Bürokratisierung der Staatsverwaltung ist zur Kampffparole derjenigen marxistischen Kreise geworden, die den staatlich organisierten und bürokratisch dominierten Sozialismus ablehnen." (AHLBERG 1979, S. 11) Gerade unter dem Gesichtspunkt der Bürokratiekritik ließen sich indes systematische Bezüge zwischen Humboldtscher und Weberscher Auffassung legitimer Herrschaft auffinden.

marxistischen Pädagogik gelten jedoch vor allem solche Ansätze, die auf eine Verbindung des Marxismus mit Grundtheoremen der Philosophie K a n t s und H e g e l s oder mit Kategorien der P s y c h o a n a l y s e abzielen.¹⁾

Zuerkennung des Status einer Ahnungsphilosophie und damit Einordnung in die progressive, im Marxismus-Leninismus kulminierende Traditionslinie der Weltanschauungsgeschichte, gleichzeitig aber weitgehende Ablehnung des Aussagegehalts der Theorie - diese Haltung erweist sich als bestimmender Grundzug des marxistischen Urteils über das Menschenbild Humboldts. Dabei ist es wohl kein Zufall, daß eine ausführlichere theoretische Auseinandersetzung, wenn überhaupt, dann von seiten der Philosophiegeschichte und Literaturwissenschaft, nicht aber von seiten der Erziehungswissenschaft erfolgt. Das Aneignungsinteresse der pädagogischen Historiographie der DDR bleibt nahezu völlig darauf beschränkt, die Bildungskonzeption Humboldts mit Hilfe einiger politischer Kriterien dem Fundus des progressiven Erbes einzuverleiben oder, wie dies in Einzelfällen geschieht, als nicht-progressiv zu verwerfen. Indem die Bedeutung pädagogischer Theorien der Vergangenheit primär an deren politischer Funktion gemessen wird, erweitert sich das Spektrum des progressiven Erbes. Gestützt auf politische Kriterien, kann die DDR-Pädagogik etwa behaupten, das Erbe sowohl des Neuhumanismus als auch des Philanthropismus angetreten zu haben. Abstrahiert wird damit aber von der speziellen theoretischen Begründung und Ausprägung der Erziehungs- und Bildungskonzeptionen, im Falle Humboldts: seiner Philosophie des Menschen. Selbst im Urteil der Erziehungshistorikerin Rosemarie Ahrbeck, die sich um eine differenzierte Sicht

¹⁾ Vgl. HOFMANN 1977, S. 146 - 152; RDK HOFMANN 1981, S. 143 - 151.

des Philanthropismus und des Neuhumanismus bemüht, bleibt die Frage nach der philosophischen Begründung der pädagogischen Theorien "von untergeordneter Bedeutung" (Ahrbeck 1979, S. 120). Auch für Ahrbeck gilt die politische Relevanz von Neuhumanismus und Philanthropismus vor allem anderen als Ausweis der Eigenschaft, Vorläufer der marxistisch-leninistischen Pädagogik zu sein: "Mit vollem Recht können wir uns auf b e i d e Richtungen berufen: nicht, weil sich durch den historischen Abstand gleichsam die Differenzen zwischen ihnen verwischt hätten, sondern weil diese Differenzen nicht die zentrale gesellschaftliche Wertkategorie betreffen, die gesellschaftliche Funktion des Erziehungsziels." (Ahrbeck 1975b, S. 8; Hervorh. i.O.) Durch solche Art der Berufung auf Theorietraditionen werden aber nicht nur deren spezielle theoretische Grundlagen und Intentionen als bloß sekundäre Qualitäten mißverstanden, es wird auch die der Tradition innewohnende Möglichkeit, als kritische Kraft für gegenwärtiges Denken und Handeln zu fungieren, erheblich eingeschränkt.

Die Rezeption des Humboldtschen Menschenbildes in der DDR erweist sich als Praxis einer "Traditionspflege", die ihrem Gegenstand kaum mehr als ein antiquarisches Interesse entgegenbringt. Im nachfolgenden Kapitel soll die historiographische Aneignung der T h e o r i e a l l g e m e i n e r B i l d u n g dargestellt und interpretiert werden. Die Frage nach dem Aneignungsinteresse wird dort weiterhin zu erörtern sein.

5. Die Charakterisierung der Humboldtschen Theorie allgemeiner Bildung

Humboldts Theorie allgemeiner Menschenbildung enthält einerseits Aussagen über die Absichten und Inhalte einer Bildung im Sinne des Neuhumanismus. Sie gibt aber auch Antwort auf die Frage nach der gesellschaftlichen Verbreitung dieser Bildung sowie nach den institutionellen Rahmenbedingungen, die diese Bildung ermöglichen sollen.

Die marxistische Darstellung und Bewertung der letztgenannten Gesichtspunkte, unter den Stichworten "Bildung für alle" und "Einheitsschule" zentrale Themen der pädagogischen Humboldt-Rezeption in der DDR, wird im Kapitel über die Bildungsreform ausführlich zur Sprache kommen. Gegenstand dieses Kapitels ist das Urteil über die Humboldtsche Bildungsidee "im engeren Sinn". Das Augenmerk gilt der Beschreibung und Bewertung einer Bildungskonzeption, die ihrem Selbstverständnis nach die allseitige Schulung der menschlichen Kräfte an genau bezeichneten Bildungsinhalten zum Ziel hatte.

5.1 Die neuhumanistische Konzeption der allgemeinen Bildung - allseitig oder einseitig?

Unter den bereits aufgewiesenen Prämissen der Beurteilung des Humboldtschen Menschenbildes bleibt in den einschlägigen Kommentaren auch die Überlegenheit der Marxschen gegenüber der Humboldtschen Bestimmung des Ideals der Allseitigkeit unangezweifelt. Einigkeit besteht ferner darin, daß der "qualitative Sprung" von Humboldt zur dialektisch-materialistischen Bildungskonzeption in erster Linie auf Marxens Einsicht in die Rolle der Arbeit als dem Schlüssel der Humanisierung zurückzuführen sei. Erhebliche Meinungsunterschiede tun sich indes da auf, wo es um die Frage geht, inwieweit und mit welchem Recht

man dem Humboldtschen Allseitigkeitsideal unbeschadet seiner Defizite gegenüber der Marxschen Theorie noch einen progressiven und vielleicht sogar aktuellen Gehalt zuerkennen könne.

Zahlreiche Autoren vertreten in diesem Zusammenhang die Meinung, Humboldts Bildungskonzeption sei ihrem Gehalt und ihrer Wirkung nach alles andere als allseitig. Sie reduziere sich vielmehr, so wird unter Verweis auf die von Humboldt favorisierten Bildungsinhalte festgestellt, auf den Bereich des Seelisch-Geistigen.

Zu diesem Ergebnis gelangt etwa der Sportwissenschaftler Gerhard Lukas im Verlauf einer Untersuchung zum Thema "Der Neuhumanismus in seiner Stellung zur Körpererziehung" (Lukas 1978). Er konstatiert einen bedeutsamen Unterschied zwischen der Auffassung Fichtes, Süverns, Niemeyers und Schleiermachers einerseits und derjenigen Humboldts andererseits. Während die erstgenannten den Wert körperlicher Ertüchtigung erkennen würden, biete Humboldt lediglich eine "idealistische Gedankenwelt" (ebd., S. 52). Es sei die Position Humboldts gewesen, die sich in der deutschen Schultradition, besonders im humanistischen Gymnasium, zunächst habe durchsetzen können.

Neben dem Vorwurf der Leibfeindlichkeit wird dezidiert materialistische Kritik von solchen Autoren geübt, die die Weltferne der neuhumanistischen Bildungsinhalte als entscheidende Schwachstelle der Humboldtschen Bildungskonzeption identifizieren. Diese Kritik ist vor allem von Franz Hofmann, Otto Rühle und Gerhard Neuner vorgetragen worden.¹⁾

Hofmanns und Rühles prinzipieller Einwand betrifft die Distanz der Bildungsinhalte - und damit der pädagogischen

1) Zum folgenden siehe HOFMANN 1966, S. 52 f.; RÜHLE 1966, S. 53; ders. 1967, S. 185; NEUNER 1964, S. 42.

Bewegung des Neuhumanismus überhaupt - zu den s o z i a -
l e n R e a l i t ä t e n der im Umbruch begriffenen
Klassengesellschaft. Die Kritik steht in Zusammenhang
mit einer soziologischen Interpretation des Neuhumanis-
mus: "Neben der realen feudal-absolutistischen Gesell-
schaft wurde mit Hilfe des Neuhumanismus eine neue, ima-
ginäre Bildungsgesellschaft geschaffen, in der die Wer-
tungen des sozialen Lebens nicht gelten sollten." (Hofmann
1966, S. 53) Auf der Grundlage dieser Illusion einer neuen
gesellschaftlichen Rangordnung seien die Gebildeten im Be-
wußtsein ihrer allgemeinen Bildung um Abgrenzung sowohl
vom Adel als auch vom Volk bemüht gewesen.

Auch Neuner geht mit seiner Kritik an der Weltferne
des Neuhumanismus von einer historischen Funktionsbestim-
mung aus; seine Absicht besteht jedoch darin, die Diffe-
renz zwischen dem Humboldtschen Idealismus und dem Rea-
lismus der Theorie sozialistischer Allgemeinbildung heraus-
zustellen: "Durch die Bildungsauffassung des Neuhumanismus,
besonders durch Wilhelm von Humboldt, wurde in Deutschland
ein Begriff der Allgemeinbildung geprägt, der fern von
den 'Bedürfnissen des Lebens oder eines seiner Gewerbe'
die formale Ausbildung der menschlichen Kräfte zum Ziel
haben sollte. Diese Bildungsauffassung ... nahm immer
mehr einen ästhetisierend-aristokratischen Charakter an,
und sie hat bis in die Gegenwart hinein ihren Einfluß
auf das westdeutsche höhere Schulwesen behalten. Auch
in unseren Diskussionen über allseitige Entwicklung und
Allgemeinbildung spielen - mehr oder weniger bewußt und
deutlich ausgesprochen - diese Auffassungen noch eine
Rolle." (Neuner 1964, S. 42)

Vor allem die von Humboldt geforderte systematische
Unterscheidung und institutionelle Trennung von Allge-
meinbildung und spezieller Bildung erhält von dieser Po-
sition aus eine negative Gesamtbewertung. Diese strikte

Gegenüberstellung, so die Kritik, habe dazu beigetragen, im Bereich der Wissenschaften die Realia endgültig von dem Humaniora abzuspalten.

Solche Kritik an der Humboldtschen Idee allgemeiner Bildung stößt aber auch auf Widerspruch. Gerade wegen ihres scheinbar zweckfreien Charakters, so urteilt etwa Deiters, habe Humboldt eine allgemeine Bildung für alle Kinder, unabhängig von deren sozialer Herkunft und deren späterer Berufstätigkeit, fordern können. Die Unterscheidung von allgemeiner und spezieller Bildung sei daher durchaus als Ergebnis demokratischer Intentionen zu bewerten.¹⁾

Auch der Vorwurf, Humboldt habe die im praktischen Leben anwendbaren und insbesondere die in der Arbeitssphäre nützlichen Kenntnisse aus dem Bildungskanon verbannt, wird zurückgewiesen. Bimberg bescheinigt Humboldt eine "erstaunlich moderne Behandlung der naturwissenschaftlichen Fächer" (Bimberg 1967, S. 56). Die Vernachlässigung der Realia im späteren humanistischen Gymnasium sei g e g e n die Vorstellungen Humboldts erfolgt.

Ähnliche Äußerungen finden sich zur Frage nach dem Bildungswert der Arbeit selbst. Humboldt, so betonen Girnus und Ahrbeck, weise den Gedanken einer Bildung durch Arbeit nicht generell zurück, er bestreite auch nicht die Notwendigkeit einer beruflichen Bildung. Mit seinem Grundsatz, daß die allgemeine Bildung der speziellen vorhergehen müsse, wende er sich lediglich gegen eine allzu frühe Spezialisierung. Von seiner Zielsetzung her sei dieser Grundsatz durchaus als progressiv zu bewerten: "Ihre (der Neuhumanisten; W.S.) Absage an die berufspraktischen Belange entspringt ... nicht der prinzipiellen Blindheit für deren Bedeutung, sondern stellt eine spezifische Form

¹⁾ Vgl. DEITERS 1967, S. 145.

der Anklage gegen die bestehende Ordnung dar." (Ahrbeck 1979, S. 157)

Die weitreichendste Stellungnahme zur Frage der Fortschrittlichkeit des Humboldtschen Ideals allseitiger Bildung liefert der Literaturwissenschaftler Wilhelm Girnus. In seinem 1967 veröffentlichten Aufsatz über Humboldt beklagt er, daß die zeitüberdauernden Aspekte der Gedankenwelt des (Neu-)Humanismus "in unseren pädagogischen Theorien noch ungenügend und unvollkommen zur Geltung kommen" (Girnus 1967, S. 75). "In gewissen Kreisen", so Girnus mit Blick auf die marxistische Humboldt-Kritik, "gehört es nachgerade zum guten Ton, um Modernität zur Schau zu tragen, Humboldt, die deutsche Klassik und ihre zweifellos utopischen Zukunftsmodelle des Menschen für die Sterilität der bürgerlichen Entwicklung Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert verantwortlich zu machen und die Gesamtheit dieser Ideen ex ovo zu verwerfen. Man konfrontiert sie mit der revolutionären Dynamik Rousseaus und Diderots oder Marx' und Engels'. Diese Art Kritik ist unhistorisch und verfehlt daher ihr Ziel." (Ebd., S. 92)

Die aufgezeigten Unterschiede innerhalb der Bewertungen des Humboldtschen Allseitigkeitsideals sind zunächst als Ergebnis unterschiedlicher Sichtweisen der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts zu interpretieren. Im Zentrum steht dabei die auch in der nichtmarxistischen Geschichtsschreibung geführte Diskussion darüber, ob das gesellschaftsferne Bildungsideal des humanistischen Gymnasiums des 19. Jahrhunderts seine Wurzeln schon bei Humboldt habe oder ob dieses Ideal nicht vielmehr als Folge einer Verkehrung der Absichten Humboldts aufzufassen sei.¹⁾

¹⁾ Vgl. hierzu LITT 1970, S. 10 - 71; MENZE 1975, S. 337 - 467.

In der DDR wird diese Frage allerdings überlagert von der methodologischen Problematik marxistisch-leninistischer Geschichtsaneignung. Soweit das neuhumanistische Bildungsideal direkt am herrschenden marxistischen Allseitigkeitsideal der Gegenwart gemessen wird, das den Bildungswert der Arbeit in den Mittelpunkt stellt und Erziehung als Funktion der Gesellschaft begreift, soweit erscheint auch Humboldts Bildungsidee als schon für damalige Verhältnisse eher retardierendes Moment im Geschichtsprozeß. Dagegen wird dieser Idee dann eine historisch progressive Funktion zugewiesen, wenn ihre Differenz zur feudalistischen Bildungspraxis als entscheidender Beurteilungsmaßstab herangezogen wird. Bestimmend bleibt jedoch auch im letztgenannten Fall, daß von einer Aktualität des Humboldtschen Allseitigkeitsideals und seiner anthropologischen Begründung innerhalb der pädagogischen Historiographie kaum die Rede ist. Lediglich Wilhelm Girnus weist dem neuhumanistischen Gedanken allseitiger Bildung einen auf Theorie und Praxis sozialistischer Bildung befruchtend wirkenden Stellenwert zu. Er hält daran fest, "daß Humboldt - meines Erachtens durchaus zurecht - dem Begriff Bildung abweichend von dem heute bei manchen Pädagogen üblichen Gebrauch und seiner Deformation im 19. Jahrhundert die übergeordnete Stellung zuweist als der Totalität aller menschenformenden Prozesse in allen Richtungen, Intellekt und Gemüt, Gefühl und Wille, Sittlichkeit und Anmut, Charakter und Talent; und alle Wirkfaktoren zur Formung der menschlichen Persönlichkeit gehen in seinen Bildungsbegriff ein: Familie, Freundschaft, Liebe, Natur, Gesellschaft, Kunst, Wissenschaft, Religion, Umwelt und das eigene Selbst (...). Die Vorstellung, man könnte unter Bildung lediglich die Übertragung akkumulierten Wissens auf das Individuum ver-

stehen, also auch wieder Information, diese Entartung und Verzerrung des humanistischen Bildungsbegriffs lag außerhalb seiner Sicht." (Girnus 1976, S. 70)

Diese sowohl im Hinblick auf die marxistische Humboldt-Rezeption als auch im Hinblick auf die marxistische Bildungstheorie weitreichenden Bemerkungen sind weder von der historischen noch von der systematischen Pädagogik der DDR explizit aufgegriffen worden. In den Stellungnahmen der Humboldt-Kritiker Hofmann und Neuner einerseits und des Humboldt-Verteidigers Girnus andererseits deuten sich jedoch über unterschiedliche Auffassungen zu historischen Fragen hinaus auch kontroverse Standpunkte zur Gestalt und Reichweite einer marxistischen Bildungstheorie an: Girnus hält den anthropologisch fundierten Bildungsbegriff der Klassik und Humboldts jenem Bildungsbegriff der DDR-Pädagogik entgegen, der wesentlich auf schulische Lerninhalte und deren gesellschaftliche Funktionen bezogen ist.

Für diese aus nur knappen Äußerungen aufscheinenden Differenzen in der Frage der Aktualität Humboldts läßt sich zwar keine hinreichend abgesicherte Gesamterklärung liefern. Es kann jedoch festgehalten werden, daß die Meinung Girnus' der Tradition jenes oben (S.29) bereits erwähnten "Klassik-Zentrismus" nahesteht, in dem sich das Selbstverständnis eines Teiles der (literarisch gebildeten) Intelligenz der DDR ausdrückt(e). Die marxistische Erziehungswissenschaft, welche "die Erziehung der Kinder des gesamten Volkes" zu ihrem Gegenstand hat, setzt demgegenüber bei der Bestimmung von Zielen und Inhalten der Bildung in weiten Teilen andere Schwerpunkte, aufgrund deren in der DDR-Pädagogik die von Girnus geäußerte Sichtweise der Aktualität Humboldts zumindest in den Hintergrund tritt. Wie im folgenden gezeigt wird,

bleiben die erwähnten Hintergründe der Bewertung der Humboldtschen Bildungskonzeption nicht ohne Einfluß auf die Rezeption des neuhumanistischen Ideals der Bildung an der Antike.

5.2 Der ambivalente Gehalt des Ideals der Bildung an der Antike

Angeregt durch Christian Gottlob Heyne und Friedrich August Wolf hat Humboldt sich zeitlebens intensiv mit dem römischen und vor allem mit dem griechischen Altertum beschäftigt. Literarische Zeugnisse dieser Auseinandersetzung sind mehrere - meist Fragment gebliebene - Schriften, darunter "Über das Studium des Altertums" (1793), "Latium und Hellas" (1807), "Über den Charakter der Griechen" (1807) sowie die "Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten" (1807). Auch in den Jahren seines politischen Wirkens nahm Humboldt sich Zeit für die tägliche Lektüre der antiken Klassiker. Über Jahrzehnte hinweg versuchte er sich an der Übersetzung des "Agamemnon" von Aischylos.¹⁾ Die Beschäftigung mit der Antike galt ihm dabei keineswegs als bloß privates Vergnügen. Im Menschen und in der Kultur des klassischen Griechenland sah er Prototypen einer harmonisch entfalteten individuellen und gesellschaftlichen Existenzweise, eines in der Gegenwart zwar unerreichbaren, aber erstrebenswerten Ideals. Vor diesem Hintergrund bestimmte er die Antike, deren Geist sich vorzüglich in den Sprachen und in der darstellenden Kunst äußere, als die wesentlichste jener Bildungswelten, durch die in der Gegenwart die allseitige Entwicklung der Kräfte

1) Ausführlich dazu Peter Bruno STADLER in seiner Studie über "Wilhelm von Humboldts Bild der Antike" (STADLER 1959).

jedes Menschen ermöglicht werden sollte.¹⁾

Die einschlägigen Darstellungen und Interpretationen der marxistisch-leninistischen Historiographie verkennen nicht die skizzierte zentrale Bedeutung der Antike sowohl innerhalb Humboldts eigener Bildungsgeschichte als auch innerhalb seiner Bildungskonzeption. Unter dem Titel "Traumreich Antike" widmet Herbert Scurla in seiner Humboldt-Biographie diesem Thema ein eigenes Kapitel. Dort heißt es: "Persönlichkeitsbildung im Sinne Humboldts und sein Humanitätsbegriff können nur dann recht verstanden werden, wenn man sich neben anderen auch dieser Quelle seines Erkenntnisstrebens erinnert und sich ein Bild vom Charakter und Ziel seiner Auseinandersetzungen mit der Antike verschafft." (Scurla 1976, S. 120)²⁾

Noch im Vorfeld der Diskussion des Stellenwertes der Antike in der Theorie der Bildung steht die Frage nach dem Wahrheitsgehalt des Humboldtschen Antikebildes. War dieses von Wickelmanns These einer "edlen Einfalt und stillen Größe" geprägte Bild nicht gesichtsfern, Ausdruck einer Idealisierung, die die realen historischen Gegebenheiten unberücksichtigt ließ? Eine Reihe marxistisch-leninistischer Autoren

1) Der von MENZE für Humboldts Bildungstheorie eingeführte Begriff der Bildungswelten bezeichnet jene Ausschnitte der Wirklichkeit, "die eine allseitige Ausbildung der Kräfte möglich machen, ohne daß sich die Kraft verliert und, ins Unendliche gelenkt, verausgabt. (...) Kennzeichen dieser Welten sind Einheit und Allheit. Sie müssen Symbol sein für die Totalität von Welt überhaupt ..." (MENZE 1965, S. 148)

2) Siehe auch FREESE 1955, S. 10; HAUFE 1963, S. 11; BIMBERG 1967, S. 61 ff.; GIRNUS 1967, S. 89; LUKAS 1978, S. 50; MÜLLER 1980, S. 306.

erhebt diesen Vorwurf gegen das Antikebild Humboldts.¹⁾ Das zentrale Argument lautet, Humboldt habe den entscheidenden Wesenszug der Antike verkannt, nämlich ihre geschichtliche Gestalt als Sklavenhaltergesellschaft. Im Gegensatz dazu verweisen Verteidiger des Humboldtschen Antikebildes wie Eberhard Haufe und besonders Herbert Scurla darauf hin, daß Humboldt die Sklaverei sehr wohl als eine der entscheidenden Bedingungen antiker Kultur gesehen habe und zwar, wie Scurla hinzufügt, "lange vor seinen Kritikern" (Scurla 1976, S. 130).²⁾

Der Altertumswissenschaftler Reimar Müller hat in seiner Studie "Zum Antikebild Wilhelm von Humboldts" (Müller 1980) die Vordergründigkeit dieser Einschätzung aufgedeckt. Müller bringt zwar Belege für die von Haufe und Scurla behaupteten Kenntnisse Humboldts über die antike Sklaverei. Er macht aber auch auf deren Bewertung durch Humboldt deutlich, indem er zutreffend anmerkt, "daß Humboldt in dieser Privilegierung eines Teils der Gesellschaft, der seine Menschenwürde auf Kosten eines anderen Teils gewinnt, kein Problem gesehen hat. Im Gegenteil fand er gerade im Bewußtsein dieses Erhabenseins über die Sklaven eine Quelle erhöhten Wertbewußtseins." (Müller 1980, S. 306 f.) Ebenso macht Müller deutlich, daß Humboldt selbst an einer realistischen Beschreibung der Antike wenig interessiert war, sondern sich in erster Linie um eine Dar-

1) Dies gilt für PÄTSCH (1967, S. 105), RÜHLE (1967, S. 164), LUKAS (1978, S. 50) und BERGMANN/KLEINERT (1980, S. 11 f.).

2) Vgl. HAUFE 1963, S. 11. SCURLA verweist allerdings auch auf den utopischen Charakter des Humboldtschen Antikebildes: "Die literarischen Zeugnisse aus der Antike in Dichtung und Philosophie täuschten ihm eine Wunschvorstellung als ehemals verwirklicht vor, und dieses irrealen Bild wurde überhöht zur 'Idee' eines Staates und damit zur Utopie." (SCURLA 1976, S. 125)

stellung des I d e a l i s c h e n im klassischen Altertum bemühte. Vor allem das in den s p ä t e r e n Schriften entworfene Antike-Bild sei einem "Prozeß fortschreitender bewußter Enthistorisierung und Entrückung ins Überzeitliche" unterworfen (ebd., S. 305), obgleich Humboldt innerhalb der deutschen Klassik zu den intimsten Kennern der Antike zähle. Kenntnis der Fakten a l l e i n , so das Resümee Müllers, sei kein Garant für adäquates historisches Verständnis. Welche Folgen zeitigt Humboldts idealisiertes Antikebild im einzelnen? Inwieweit ist dazu eine Quelle illusionärer Grundannahmen der neuhumanistischen Bildungstheorie zu sehen? Verliert dieses Antikebild angesichts des inzwischen erreichten Standes geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis seine Bedeutung?

Auch auf diese Fragen werden recht unterschiedliche Antworten gegeben. Die bereits genannten Kritiker des Humboldtschen Verständnisses der Antike identifizieren dessen "Wirklichkeitsferne" als wesentliche Ursache des Scheiterns des neuhumanistischen Bildungsideals.¹⁾ Sie argumentieren dabei in der Tradition jener populär-marxistischen These, wonach die von Marx und Engels geleistete Analyse der Antike als einer Sklavenhaltergesellschaft als Schlüssel für ein wahrhaft wissenschaftliches Begreifen des Altertums zu gelten hat. Im Gegensatz dazu steht eine eher in Fachpublikationen anzutreffende Meinung, wonach der Beitrag der marxistischen Klassiker zu einer wissenschaftlichen Analyse der Antike weit weniger hoch eingeschätzt wird. Altertums- und Literaturwissenschaftler sehen die entscheidenden Züge des Antikebildes von Marx und Engels weitgehend den Deutungen der deutschen Klassik verpflichtet.²⁾

¹⁾ Vgl. RÜHLE 1967, S. 164; LUKAS 1978, S. 52.

²⁾ Als "populärmarxistisch" verdient die erstgenannte Auffassung deshalb bezeichnet zu werden, weil sie vor allem in der Geschichtspropaganda und im Geschichtsunterricht der DDR beheimatet ist. So heißt es etwa in der Einleitung des Lehrbuchs "Zur Geschichte und Kultur des alten Griechenlands"

Auf dieser Basis wird auch eine positive Beurteilung des Humboldtschen Antikebildes möglich. So hält Ortrud Bimberg unter Verweis auf die politischen Intentionen der neuhumanistischen Bildungskonzeption die geschichtswissenschaftliche Kritik an den Humboldtschen Auffassungen für "unerheblich" (Bimberg 1967, S. 62). Und Wilhelm Girnus präzisiert die Bedeutung der Antike als einer Bildungswelt unter inhaltlichen Gesichtspunkten: "Die griechische Welt erschien Humboldt und Goethe, und offenbar nicht nur ihnen, wie zahlreiche Stellen bei Marx belegen, als die unter den gegebenen Umständen optimale harmonische Entfaltung der wahrhaft menschlichen Vermögen Sinnlichkeit, Phantasie, Vernunft und Tatkraft und deren Vergegenständlichungen in Kunst, Wissenschaft, Mythos, Philosophie, Polisdemokratie und allgemeiner Lebenskultur. Welchen historischen Selbsttäuschungen bei der Bewertung der griechischen Lebenskultur Humboldt, Goethe, Schiller, Hölderlin und viele andere erlegen sein mögen, spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. So unrecht hatten sie im Prinzip nicht." (Girnus 1967, S. 89) Mit diesen Worten macht Girnus sich zum entschiedenen (BERGMANN/KLEINERT 1980): "Es ist das Verdienst von Karl MARX und Friedrich ENGELS, der Antike den ihr gebührenden Platz in der Weltgeschichte zugewiesen zu haben. Wie MARX und ENGELS durch die Begründung der Lehre des historischen Materialismus den entscheidenden Umschwung in der Geschichtswissenschaft herbeiführten, so legten sie auch den Grund zu wissenschaftlich exakter Betrachtung der antiken Geschichte und Kultur. Sie entdeckten den Klassencharakter der antiken griechischen Gesellschaft als Sklavenhaltergesellschaft und damit den Klassencharakter der griechischen Kultur." (Ebd., S. 7; Hervorh. i.O.) Für das anders akzentuierte fachwissenschaftliche Urteil sei auf die Ansicht des Kunsthistorikers Helmut HOLTZHAUER verwiesen. In seinem Grundsatzreferat über "Das Antikebild der Klassik und seine Bedeutung für die Gegenwart" (HOLTZHAUER 1979) konstatiert HOLTZHAUER "das merkwürdig treffsichere Urteil der Klassik über die Antike, das mit den Ergebnissen marxistischer Forschung, vor allem mit deren Urteilen, weitgehend übereinstimmt" (ebd., S. 2). Der Verfasser ergänzt: "Eine Wechselwirkung ist da nicht zu übersehen. Das Antikebild von Marx und Engels fußt zu einem großen Teil auf dem der literarischen, künstlerischen und philosophischen Klassik. Mit seinen modernen Ergebnissen erstattet der Marxist dem Jahrhundert Goethes einen Teil dessen zurück, was er von ihm empfangen hat." (Ebd.) Vgl. dazu auch Reimar MÜLLER: Hegel und Marx über die antike Kultur (Müller 1980, S. 316-355, bes. S. 316 f.).

densten Verfechter der These, daß das neuhumanistische Prinzip der "Bildung an der Antike" zumindest zur Zeit der deutschen Klassik eine progressive Funktion besaß.

Indes wird bei der Beurteilung des Fortschrittlichkeitsgrades des Humboldtschen Antikebildes von der Mehrzahl der Interpreten nicht die *W i s s e n s c h a f t l i c h k e i t* dieses Bildes in den Vordergrund gestellt. Wichtigstes Kriterium ist vielmehr das jeweils behauptete *p o l i t i s c h e M o t i v*, das Humboldt sich der Antike zuwenden und den allgemeinen Bildungswert der Antike propagieren ließ. Die Diskussion um dieses politische Motiv ist ihrerseits zentriert um die Frage, inwieweit die Hinwendung zur Antike als Flucht vor der Wirklichkeit zu deuten sei.

Neben Girnus sind es vor allem Ortrud Bimberg und Herbert Scurla, die den Realitätsbezug der "Griechensehnsucht" hervorheben: Humboldts Interesse, so Scurla, spiege sich im Gegensatz zu dem der Althumanisten und selbst noch zu dem Friedrich August Wolfs aus einem "Drang nach Antworten der Antike auf Fragen der Moderne" (Scurla 1976, S. 119). Zumindest die *I n t e n t i o n*, so die Meinung der genannten Autoren, sei keineswegs als Flucht vor den Problemen der Gegenwart zu diskreditieren. Gerhart Neuner teilt diese Auffassung nicht; er interpretiert die Hinwendung zum Altertum in erster Linie als eine "Flucht aus der *f e u d a l e n* Wirklichkeit" (Neuner 1964, S. 42; Herv. v.m.); allerdings schreibt Neuner diesem Verzicht auf eine innere Anpassung an die damals herrschenden Verhältnisse "einen gewissen progressiven Charakter" (ebd.) zu.

Zu einer grundsätzlich negativen Bewertung der Humboldtschen "Griechenreligion" (Müller 1980, S. 310) gelangt

eine weitere Autorengruppe.¹⁾ Die Beschäftigung mit der Antike, so deren Urteil, sei nicht nur Ergebnis eines Unbehagens angesichts der realen feudalen Verhältnisse, sondern Flucht vor der Wirklichkeit überhaupt. Betont wird die Abhängigkeit des "Individualismus" und "Ästhetizismus" der Bildungsidee von der Antikerezeption. Auf Kritik stößt in diesem Zusammenhang auch die Absicht Humboldts, die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch Bildung voranzutreiben. Der Gedanke einer Veredelung des Individuums an einem idealisch überhöhten Griechentum sei unter den gegebenen feudalabsolutistischen Verhältnissen notwendigerweise Illusion geblieben.

Das Spektrum der Urteile über Humboldts Antikebild, so läßt sich zusammenfassend feststellen, reicht von deutlicher Infragestellung bis zur Inschutznahme vor altertumswissenschaftlicher und politisch-psychologischer Kritik. Bei aller fachwissenschaftlichen und politischen Argumentation bleibt jedoch die spezifische bildungstheoretische Bedeutung des Humboldtschen Antikebildes, die Idee des **f o r m a l e n B i l d u n g s w e r t e s** der klassischen Sprachen, nahezu gänzlich außerhalb des Blickfeldes der marxistischen Humboldt-Rezeption. Lediglich Otto Rühle erwähnt die Konzeption formaler Bildung als Grund für die Favorisierung des Griechischen und Lateinischen durch den Neuhumanismus; er beläßt es jedoch bei bloßer Kenntnisnahme, wenn er konstatiert: "Die alten Sprachen ... waren im Zeichen des industriellen Aufschwungs keineswegs als **L e h r i n h a l t e** im Sinne der epochalen Bildungsbedürfnisse zu rechtfertigen. Die Neuhumanisten stellten daher bewußt ihren formal bildenden Wert in den Vorder-

¹⁾ vgl. RÜHLE 1967, S. 164; HOFMANN 1977, S. 127; MÜLLER 1980, S. 313.

grund." (Rühle 1966, S. 54; Hervorh. i.O.)¹⁾

Die weitgehende Nichtbeachtung der pädagogischen Implikationen des Humboldtschen Antikebildes ist im Kontext der allgemeinen Bewertung der Antike durch die marxistisch-leninistische Pädagogik zu sehen. Auf die damit zusammenhängende Frage der *W i r k u n g* des neuhumanistischen Antikebildes sei daher bereits an dieser Stelle kurz eingegangen.

Gerade in der Frühzeit der DDR mangelt es nicht an Aussagen, in denen sich die Wertschätzung der deutschen Klassik mit dem Bekenntnis zur Aktualität antiker Bildung im Sozialismus verbindet: "Ich kann mir keinen Sozialisten denken", so schreibt Alfred Kurella, "der nicht verstünde, daß die Welt der Ideen und Bilder, der Begriffe und Gestalten, der Mythen und Theorien, die die europäische Antike hervorgebracht hat, nicht nur zur selten in Anspruch genommenen eisernen Ration, sondern zur *t ä g l i c h e n* *N a h r u n g* der sozialistischen Persönlichkeit gehört." (Kurella, zit. nach Irmischer 1979, S. 42; Hervorh. v.m.) Unbeschadet solcher allgemeiner Bekundungen spielt die Idee der Bildung an der Antike in der DDR jedoch weder auf der Ebene der Bildungstheorie noch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit eine größere Rolle. Die tatsächliche

¹⁾ Am Rande wird die formalbildende Funktion der klassischen Sprachen auch in der Arbeit BIMBERGs erwähnt; die Verfasserin sieht auch in dieser Frage eine Differenz zwischen der fortschrittlichen Bildungskonzeption Humboldts und den "spätbürgerlichen" Ansätzen SPRANGERS, WEINSTOCKS und BLÄTTNERS: "Es wäre verfehlt, aus der Tatsache, daß Spranger und Weinstock am Lateinischen und Griechischen festhalten, doch noch auf eine gewisse Übereinstimmung mit den Humboldtschen Schulplänen zu schließen. Die Gründe, die Spranger und Weinstock für die klassischen Sprachen eintreten lassen, unterscheiden sich zum Teil wesentlich von denen Humboldts." (BIMBERG 1967, S. 169) Auch BIMBERG verzichtet allerdings auf eine Sachdiskussion der neuhumanistischen Theorie formaler Bildung.

Funktion der antiken Kultur als Bildungsgegenstand ist auf die Bildungspraxis einer kleinen Minderheit der Bevölkerung beschränkt. Findet dabei das traditionelle bildungsbürgerliche Interesse an der Antike im Bereich des T h e a t e r s noch eine gewisse Fortsetzung und Weiterentwicklung, so hat vor allem der U n t e r - r i c h t in den klassischen Sprachen mit der Beseitigung des humanistischen Gymnasiums jegliche formalbildende Bedeutung verloren. Innerhalb des Schulsystems der DDR wird altsprachlicher Unterricht nur noch in Spezialklassen erteilt, die vorzugsweise der Heranbildung wissenschaftlicher Kader (Philologen, Geschichtswissenschaftler, Archäologen etc.) dienen.¹⁾ Selbst im Urteil der marxistisch-leninistischen A l t p h i l o l o g i e besitzen "alle Versuche der neuen Zeit, die Antike wieder zum tragenden Fundament moderner Geistigkeit zu machen, einen ausgesprochen aristokratischen, sektenhaften Charakter, der schon in Humboldts Konzeption unverkennbar ist ..." (Lehmann 1958, S. 370). Zwar hat neuerdings der Altertumswissenschaftler Johannes Irmscher einen in beiden deutschen Staaten bemerkbaren "Rückgang des altsprachlichen Unterrichts an der allgemeinbildenden Schule" (Irmscher 1979, S. 40), ein "Absinken von Kenntnissen über ältere Geschichtsperioden" (ebd.) und das "gelegentliche Infragestellen philologischer Tätigkeit" (ebd.) beklagt und daran erinnert, daß "ohne Antike kein moderner Sozialismus" (ebd.) denkbar sei. Derartige Kritik bleibt bislang jedoch selten und ohne Einfluß auf Theorie und Praxis institutionalisierter Bildung. Zwischen Kritikern des Humboldtschen Antikebildes und denjenigen, die diesem Bild eine historisch progressive Rolle zubilligen, scheint viel-

¹⁾ Vgl. HB-DDR, S. 303 f.; ATK NEUNER 1976, S. 380.

mehr nahezu vollständige Übereinkunft darin zu bestehen, daß das Programm einer Bildung an der Antike angesichts der Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution und der weiteren Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft obsolet geworden sei. Insbesondere dem Humboldtschen Gedanken der um die klassischen Sprachen zentrierten formalen Bildung wird keinerlei aktuelle Bedeutung zugemessen. Damit ist bereits ein weiteres Thema angesprochen, der für die Bildungskonzeption Humboldts konstitutive Zusammenhang von Bildung und Sprache.

5.3 Die idealistische Begründung des Zusammenhanges von Bildung und Sprache

Der Gedanke der Sprachlichkeit des Menschen - als dem Konstituens seines Verhältnisses zur Welt - und der hieraus resultierenden Bedeutung der Sprache für die Bildung ist ein bedeutendes Thema nichtmarxistischer Humboldt-Rezeption sowohl in pädagogischen als auch sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Darstellungen.¹⁾ Im Gegensatz dazu wird diese Problemstellung in der Humboldt-Literatur der DDR bislang nicht explizit aufgegriffen. Einige Anhaltspunkte lassen sich allerdings aus den Fragestellungen und Ergebnissen der Beiträge von Sprachwissenschaftlern über Humboldts Sprachtheorie im allgemeinen erschließen.

Das überwiegend positive Urteil von DDR-Sprachwissenschaftlern über Humboldt steht in seinen Anfängen unter dem Eindruck der programmatischen Thesen S t a l i n s

1) Hierzu aus pädagogischer Sicht: MENZE 1963, ders. 1965, bes. S. 257 - 264; ders. 1975, S. 38 - 45. Aus sprachwissenschaftlicher und sprachphilosophischer Sicht: WEISGERBER 1964; LIEBRUCKS 1968.

zum Thema "Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft" (Stalin 1951). Stalin verwirft in der gleichnamigen Schrift den Theorieansatz N.J. M a r r s , der sich zur führenden Richtung der sowjetischen Sprachwissenschaft entwickelt hatte.¹⁾ Marr hatte die Sprache zu einer Kategorie des gesellschaftlichen Überbaus erklärt, auf dieser Grundlage den Sprachen einen Klassencharakter zugesprochen und darüber hinaus die Behauptung aufgestellt, alle Menschheitssprachen seien geschichtlich auf vier lexikalische Urelemente (sal, ber, jon, rosch) zurückzuführen. Stalin kritisiert in seinen Ausführungen insbesondere Marrs Theorie vom Klassencharakter der Sprache und stellt außerdem fest, "daß die historisch-vergleichende Methode (der Sprachwissenschaft; W.S.) trotz ihrer ernstlichen Mängel immer noch besser ist als N.J. Marrs tatsächlich idealistische Vierelementeanalyse, denn die erstere spornt zur Arbeit, zum Studium der Sprachen an, während die letztere nur dazu anspornt, hinter dem Ofen zu sitzen und aus dem Kaffesatz über die berücktigten vier Elemente zu orakeln." (Ebd., S. 41)

Der von Stalin verordnete Schwenk der sprachwissenschaftlichen Forschung hatte zur Folge, daß auch das Interesse an Humboldt sich zunächst dessen Programm einer auf genaue Sprachenkenntnis gestützten, historisch-vergleichenden Sprachforschung zuwandte. Gertrud Pätsch, Autorin des ersten in der DDR erschienenen Beitrags über Humboldts Sprachtheorie (Pätsch 1955), zieht denn auch eine deutliche Verbindungslinie zwischen den sprachwissenschaftlichen Ansichten Humboldts und Stalins: "Die Kritik, die er (Humboldt; W.S.) an der oberflächlich und bruchstückhaft vergleichenden Sprachbetrachtung übt, hat auch heute noch

¹⁾ Vgl. hierzu BERÉŠIN 1980, S. 295 - 298.

ihre volle Gültigkeit ... Hier, wo Humboldt aus seiner eigenen Forschungstätigkeit heraus die Grundsätze echter historischer Betrachtung prägt, klingen Gedanken an, die Stalin dann in aller Klarheit und Eindeutigkeit formulierte, als er den Sprachwissenschaftlern die Erforschung der inneren Entwicklungsgesetze zur vordringlichen Aufgabe machte." (Ebd., S. 7) Pätsch zählt die konkreten Sprachforschungen sowie die dazu angestellten methodologischen Überlegungen zu jenen Leistungen, aufgrund deren Humboldt als "Begründer der allgemeinen Sprachwissenschaft" (ebd.) bezeichnet zu werden verdiene. Demgegenüber betont sie die Unzulänglichkeiten der philosophischen Erörterungen über die Sprache, in denen sich Humboldt "ganz als Schüler des deutschen Idealismus" (ebd., S. 8) zeige. Damit wird eine der grundlegenden Problemstellungen sprachwissenschaftlicher Humboldt-Rezeption in der DDR angesprochen, die nicht unumstrittene Frage nämlich, ob bzw. inwieweit Humboldts Sprachkonzeption idealistisch oder materialistisch fundiert sei.¹⁾

Während Pätsch selbst, zwischen Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie unterscheidend, letztere eindeutig der Tradition des Idealismus zuordnet, unternimmt ihr Schüler

1) "Die Sprache entsteht ... erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit andern Menschen." (MEW III, S. 30) Mit dieser These haben die Klassiker des Marxismus einer historisch-materialistischen Sprachauffassung den Weg gewiesen, die mittlerweile folgende Grundbestimmungen umfaßt: "Die Sprache wird in letzter Instanz aus der materiellen Tätigkeit abgeleitet; ihre unmittelbare Entstehungsursache und gleichzeitig ihr Zweck ist die kommunikative Tätigkeit im Rahmen des gesamten Lebensprozesses der Gesellschaft. Die dialektische Einheit mit der Bewußtseinstätigkeit ist die Voraussetzung für ihre gesellschaftlichen Funktionen." (ATK NEUMANN 1975, S. 2)

Ewald Schankweiler den Versuch, dieses Urteil zu revidieren. Seine 1959 abgeschlossene Dissertation über "Wilhelm von Humboldts historische Sprachkonzeption" (Schankweiler 1959a) ist geleitet von der Absicht, Humboldts Sprachphilosophie vom marxistischen Standpunkt aus produktiv für die aktuelle dialektisch-materialistische Sprachauffassung zu erschließen und als deren Vorläufer zu reklamieren. Die Verwirklichung dieser Intention besteht in dem Versuch, mögliche Verdachtsgründe eines Idealismus der Humboldtschen Sprachphilosophie zu widerlegen. Die bisherige Mißachtung der Humboldtschen Sprachphilosophie durch den Marxismus-Leninismus erklärt Schankweiler damit, "daß Humboldt in wichtigen Punkten übergangen wurde, was die bis heute fast ausschließlich auf dem Boden des Idealismus durchgeführten Untersuchungen betrifft, und vom philosophischen Materialismus aus Humboldt fast noch keine Erforschung erfahren hat, so daß dieser das für ihn produktive Gedankengut lediglich aus dem sozusagen entstellten oder unvollständigen Humboldtbild schöpfte und in ihm mehr Fehlerquellen vermutete, als wirklich vorhanden sind" (ebd., S. 111). Die Idealismus-These Pätchs wird auf diese Weise einer grundlegenden Korrektur unterzogen. Zum Beleg seiner Deutung verweist Schankweiler auf die "Subjekt-Objekt-Korrelation als allgemeine Grundlage für Humboldts Auffassung vom Wesen der Sprache" (ebd., S. 86) und expliziert diese Korrelation in ihrer Bedeutung für spezielle Fragen der Sprachtheorie (Sprachentstehung, Methodologie der Sprachkunde).¹⁾ Resümierend spricht Schankweiler von einer "kollektiv-materialistischen Auffassung Humboldts" (ebd., S. 90) und ergänzt, "daß man sich bei Humboldt vielleicht

1) Siehe auch SCHANKWEILER 1965, S. 456.

in anderer Hinsicht auf idealistische Kriterien berufen kann, auf sprachlichem Gebiet jedenfalls nicht" (ebd., S. 112).

Ungeachtet der Argumentation Schankweilers vertritt P ä t s c h auch in späteren Beiträgen (Pätsch 1967; dies. 1968) die Meinung, daß Humboldt "an der idealistischen Sprachauffassung offenbar hängt" (Pätsch 1967, S. 116). Als Beleg dient ihr in erster Linie Humboldts Theorie der Sprachentstehung, die nicht von den materiellen menschlichen Bedürfnissen ausgehe, aber auch seine Ansicht vom Indoeuropäischen als dem höchstentwickelten Sprachtypus und von der Ahistorizität der antiken Sprachen. (Vgl. ebd.) Schließlich bringt Pätsch auch Humboldts Vernachlässigung des Klassencharakters der Sprache als Argument ins Spiel.¹⁾ Ausgeprägter noch als in ihren 1955 veröffentlichten Anmerkungen diagnostiziert Pätsch an Humboldts Sprachauffassung nun einen "unüberbrückbare(n) Widerspruch" (Pätsch 1968, S. 353) zwischen dem Idealismus seiner Sprachphilosophie und der strengen Wissenschaftlichkeit in der Detailforschung der klassischen Sprachen, des Sanskrit, des Baskischen sowie der Indianer- und Südseesprachen. Aus dieser Beurteilung leitet Pätsch auch die Möglichkeit einer Anknüpfung an Humboldt ab: "Wir handeln ... ganz in seinem Sinne, wenn wir weniger Wert auf die Erörterung nicht lösbarer Grenzfragen legen und stattdessen herauszuarbeiten suchen, welche bleibenden Ergebnisse er in der schwersten und letzten Kunst, nämlich in der historischen Forschung erzielt hat." (Ebd., S. 356)

1) 1955 hatte sich PÄTSCH im Anschluß an STALIN und unter Rückgriff auf einen zwar materialistisch modifizierten, aber mit Humboldt an der Nationalsprache als Einheit orientierten Energiea-Begriff noch ausdrücklich "gegen die Theorie von den Klassensprachen" (PÄTSCH 1955, S. 118) gewandt.

Der Kerngedanke der Humboldt-Interpretation Pätschs findet sich in einer Reihe weiterer Deutungen durch marxistische Sprachwissenschaftler und -philosophen wieder.¹⁾ Dabei erfährt die These eines Grundwiderspruchs zwischen sprachphilosophischem Idealismus und sprachwissenschaftlichem Realismus in der Weise eine Modifizierung, daß die mechanistische Gegenüberstellung von philosophischen und wissenschaftlichen Aussagen aufgegeben und durch die Ansicht eines Nebeneinanders idealistischer und materialistischer Momente i n n e r h a l b der Sprachphilosophie ersetzt wird. Vor allem die sowjetischen Sprachwissenschaftler G. Ramischvili und F.M. Berésin akzentuieren in ihren auch ins Deutsche übersetzten Studien zur Humboldtschen Sprachphilosophie die Widersprüchlichkeit der weltanschaulichen und methodologischen Grundlagen.²⁾ In seiner Analyse des Begriffes der Sprachform bei Humboldt kommt Ramischvili zu dem Ergebnis, schon für Humboldt seien die Sprachformen "durch die Notwendigkeit der Verständigung hervorgerufen" (Ramischvili 1967, S. 557), sie verdankten sich letztlich der "Wirksamkeit des Kommunikationsfaktors" (ebd.). Ein antispekulatives Moment sieht Ramischvili auch darin, daß Humboldt die Autonomie sprachwissenschaftlicher Forschung gefordert ha-

1) RAMISCHVILI 1967; SEIDEL (E.) 1968; ALBRECHT 1975, bes. S. 119 - 121; ATK NEUMANN 1975, bes. S. 284 - 288; BERÉSIN 1980, S. 53 - 87.

2) Humboldts Sprachphilosophie fand bereits bei russischen Wissenschaftlern des 19. Jahrhunderts (TSCHERNYSCHIEWSKI, POTEBNJA) starke Beachtung. (Vgl. hierzu BERÉSIN 1980, S. 72 - 74.

be.¹⁾ Einer wirklich h i s t o r i s c h e n Sprachwissenschaft, so Ramischvili, habe freilich erst Jacob Grimm zum Durchbruch verholfen. Ein ähnliches Gesamturteil fällt Berésin; ihm zufolge "erkannte Humboldt gesetzmäßig den gesellschaftlichen Charakter der Sprache (...). Humboldts materialistische Ansichten von der Sprachentstehung sind eine starke Seite seiner Weltanschauung. Die methodologische Grundlage seiner Theorie war aber die idealistische Philosophie." (Berésin 1980, S. 66 f.) Trotz unterschiedlicher Deutungen in Einzelfragen herrscht zwischen den bisher erwähnten Autoren übereinstimmend die Meinung, Humboldts Sprachkonzeption sei "so breit und allumfassend angelegt, daß sie uns auch heute noch etwas zu sagen vermag" (Berésin 1980, S. 53).

Gegenteiliger Ansicht ist der Sprachwissenschaftler Gerhard Helbig. In seiner "Geschichte der neueren Sprachwissenschaft" (Helbig 1970) stellt Helbig die Bedeutungs-

1) RAMISCHVILI zitiert zum Beleg seiner Behauptung Humboldt: "Das Sprachstudium muß ... allein um seiner selbst willen betrieben werden." (RAMISCHVILI 1967, S. 556) Den argumentativen Zusammenhang der zitierten Stelle übergehend, verfälscht RAMISCHVILI jedoch den Sinn der Aussage Humboldts. Dieser stellt die vergleichende Sprachforschung ausdrücklich in den Kontext eines philosophischen Erkenntnisinteresses, wenn er im Hinblick auf die Fragestellungen der vergleichenden Sprachwissenschaft feststellt: "Ihre Beantwortung knüpft das vergleichende Sprachstudium an die philosophische Geschichte des Menschengeschlechts an, und zeigt demselben einen über dasselbe hinaus liegenden höheren Zweck. Denn das Sprachstudium muß zwar allein um seiner selbst willen bearbeitet werden. Aber es trägt darum doch ebenso wenig als irgend ein andrer einzelner Theil wissenschaftlicher Untersuchung seinen letzten Zweck in sich selbst, sondern ordnet sich mit allen andren dem höchsten und allgemeinen Zweck des Gesamtstrebens des menschlichen Geistes unter, dem Zweck, dass die Menschheit sich klar werde über sich selbst und ihr Verhältniß zu allem Sichtbaren und Unsichtbaren um und über sich." (HGS VI, S. 6)

losigkeit der Humboldtschen Sprachtheorie für die materialistische Sprachauffassung der Gegenwart heraus: "Einen Weg zurück zu Humboldt und seiner romantisch-synthetischen Gesamtkonzeption der Sprache gibt es nicht. Ebensowenig ist es möglich, mit dessen präwissenschaftlichen und metaphorisierenden Begriffen heute eine exakte Sprachwissenschaft aufzubauen." (Ebd., S. 144) Helbig's Kritik zielt auf die Grundthese der Humboldtschen Sprachphilosophie, daß Sprache nicht als "Ergon", sondern als "Energeia", als "das bildende Organ des Gedankens" zu verstehen sei.¹⁾ Es ist das Verdienst Helbig's, mit dieser Kritik die in der Tradition Pötsch's propagierte Auffassung korrigiert zu haben, wonach sich aus der philosophisch begründeten Sprachtheorie Humboldts einzelne Elemente herauslösen ließen, ohne damit zugleich deren ursprünglichen Sinn zu verkehren. Helbig's dezidiert ablehnende Haltung fußt auf der zutreffenden Erkenntnis, daß im Werk Humboldts zwischen philosophisch-inhaltlicher und wissenschaftlich-grammatikalischer Sprachuntersuchung ein enger Zusammenhang existiert, der seinerseits auf dem Primat einer Philosophie der Sprache beruht. Humboldts Sprachphilosophie steht aber im Kontext allgemeiner erkenntnistheoretischer, geschichtsphilosophischer und anthropologischer Überlegungen, die sowohl der materialistischen Weltanschauung als auch der bereits bei Pötsch angelegten und vor allem durch Helbig repräsentierten positivistischen Tradition eines Teiles der Sprachwissenschaft der DDR entgegengesetzt sind. Wie bereits angedeutet, stellt die von Helbig mit aller Entschiedenheit ausgesprochene Ablehnung Humboldts eine Minderheitsmeinung dar. Dominierend bleibt die positive Beurteilung Humboldts. Als einer der Hauptmotive erweist sich dabei das Interesse

1) Vgl. MENZE 1965, S. 219.

darán, "die Deutung der Humboldtschen Ideen nicht jenen (zu) überlassen, die seit geraumer Zeit bereits unseren Humboldt in ihrem antihumanistischen Sinne auslegen" (Huber 1968, S. 359). Der Streit um die Besitzrechte am fortschrittlichen Erbe der Humboldtschen Sprachtheorie richtet sich in erster Linie gegen den Neohumboldtianismus Leo Weisgerbers und seiner Schüler, gegen eine Sprachauffassung, die nicht wenigen marxistischen Autoren als "äußerst reaktionäre Strömung in der modernen bürgerlichen Sprachphilosophie" (ATK Neumann 1975, S. 319) und als der Hauptgegner materialistischer Sprachtheorie gilt. Nicht nur sei der Grundthese des Neohumboldtianismus, in Gestalt des muttersprachlichen Weltbildes existiere eine zwischen Mensch und Welt angesiedelte Zwischenwelt, eine idealistische Sprachkonzeption immanent.¹⁾ Weisgerber selbst müsse aufgrund der von ihm propagierten Identifizierung von Volk und Sprachgemeinschaft als "einer der theoretischen Begründer der imperialistischen Sprachpolitik" (Lorenz 1965, S. 27) entlarvt werden.

- 1) Besonders HELBIG ist darum bemüht, dem "Sprachidealismus" WEISGERBERS eine "reine Sprachwissenschaft" entgegenzustellen, wie sie von ihm selbst befürwortet wird: "Weil ... Weisgerber die Sprache zu sehr als wirkende Kraft ansieht, kommt er zur Verselbständigung einer sprachlichen Zwischenwelt und damit - methodologisch - zur Ausweitung der allgemeinen Sprachwissenschaft zur allgemeinen Geisteswissenschaft. Hauptausgangspunkt und Hauptangriffspunkt von Weisgerbers Sprachauffassung ist also die These von der wirkenden Kraft. Dort wird der Sprachwissenschaftler Weisgerber zum Philosophen, dort treten Voraussetzungen zutage, an die man nur glauben oder nicht glauben kann, die mit den Mitteln der Wissenschaft nicht mehr beweisbar sind." (HELBIG 1970, S. 140) Wie HELBIG bereits andeutet, schließt die marxistische Kritik an WEISGERBER nicht aus, daß die Bedeutung einzelner linguistischer Forschungsergebnisse der WEISGERBER-Schule anerkannt wird. (Vgl. auch ATK NEUMANN 1975, S. 321)

Wiederum nimmt Helbig mit seinem Urteil über die Nähe des Neohumboldtianismus zur Sprachansicht Humboldts eine Sonderrolle ein. Wenngleich er die Sprachtheorien Humboldts und Weisgerbers "nicht schlechterdings identifizieren" (Helbig 1970, S. 144) will, hält er als Gesamteinschätzung der Position Weisgerbers die Bezeichnung "Humboldt redivivus" (ebd., S. 122) durchaus für angebracht. Zwar erklärt auch Pätsch die Überlegungen Humboldt zum Zusammenhang von Sprache und Weltansicht zu einem "Scheinproblem" (Pätsch 1967, S. 117), das von Weisgerber auf einseitige Weise fortgeführt worden sei. Pätsch geht aber, ineins mit der Fraktion der Verteidiger Humboldts¹⁾, über die Kritik Helbigs am Neohumboldtianismus weit hinaus, wenn sie diesen des Sprachnationalismus bezichtigt: "Es ist kein Zufall, daß der Neohumboldtianismus gerade für die spekulativen Gedankengänge Humboldts Interesse zeigt und daß er die Weltansicht einengt und schematisiert zu einer geistigen Zwischenwelt als dem vorgegebenen Habitus, dem sich der Mensch in seiner Muttersprache bedingungslos ausgeliefert sieht. Eine solche Beschränkung führt zu einem Nationalismus, der in der unterschiedlichen Wertigkeit der Weltansichten und in ihrer mythischen Alleinherrschaft eine Rechtfertigung für Völkerhaß und Unterdrückung sieht. Das aber hat Humboldt nie gewollt. Ihm ging es darum, in der Vielheit der Völker und Kulturen, deren Mannigfaltigkeit er für notwendig hielt, die Einheit der Menschheit und das Ideal des Humanismus zu begründen." (Pätsch 1968, S. 355)

Weisgerbers Theorieansatz, so urteilt im Anschluß daran der Sprachphilosoph Erhard Albrecht, sei eine "Verfälschung" (Albrecht 1975, S. 121) der Ideen Humboldt, zwischen Hum-

¹⁾ LORENZ 1965, S. 86; HUBER 1968, S. 395; SEIDEL (E.) 1968, S. 357; ALBRECHT 1975, S. 121.

boldt und den Neohumboldtianern bestehe "eine unüberbrückbare Kluft" (ebd.). Dem Marxismus-Leninismus sei daher die Aufgabe gestellt, Humboldt vor seinen spätbürgerlichen Verfälschern in Schutz zu nehmen. Die Pflicht hierzu ergebe sich um so mehr, als das progressive Erbe Humboldts heute in der DDR seine wahre Heimstatt gefunden habe: "Humboldt gehört ebenso wie die Vertreter der klassischen deutschen Philosophie zum klassischen Erbe des progressiven Bürgertums. Nur im Marxismus-Leninismus ist dieses Erbe aufgehoben, und nur bei der Arbeiterklasse besteht der deutsche theoretische Sinn unverkümmert fort ..." (ebd.)

Ungeachtet derartiger Erklärungen wird innerhalb des Rekurses marxistisch-leninistischer Sprachtheoretiker auf Humboldt der eigentliche Aktualitätsbezug nicht über eine produktive Aneignung der Theorie selbst hergestellt. Die faktische Bezugnahme erschöpft sich vielmehr weitgehend in ihrer Funktion als Mittel der Polemik gegen den Neohumboldtianismus.

Daß die gegenwärtigen Prämissen marxistisch-leninistischer Sprachtheorie einer faktischen Bewahrung sprachphilosophischer Gedanken Humboldts eher hinderlich sind, zeigt am deutlichsten der von Helbig ausgesprochene und begründete Verzicht auf Humboldt. Dessen Idee von der Sprache als dem bildenden Organ des Denkens ist in der Tat "Sprachidealismus". Sie steht in scharfem Kontrast zur materialistischen Erkenntnistheorie, der zufolge die Realität im Denken schöpferisch widergespiegelt wird. Der Tätigkeitsaspekt des dialektisch-materialistischen Erkenntnisbegriffs hat aber nicht "sprachliches Handeln", sondern gesellschaftliche Arbeit zum Inhalt. Aus diesem Grunde erscheint es konsequent, wenn in der allgemeinen Programmatik marxistisch-leninistischer Bildung der bei

Humboldt gegebene Primat der S p r a c h e beseitigt und durch den der A r b e i t ersetzt wird. Alfred Kurella hat auf diese Neuorientierung hingewiesen: "Während die alten Schulen aller Art von der Auffassung des Menschen als geistiges Wesen ausgingen und deshalb das W o r t in den Mittelpunkt der Erziehungs- und Bildungsarbeit stellten, stellt die sozialistische Schule den Menschen als arbeitendes Wesen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und macht ... die T a t zur Achse der Erziehung und Bildung." (Kurella 1964, S. 1; Hervorh. i.O.) Im Unterschied dazu erklärt die mittlerweile entfaltete Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung (s.u., S. 222) die W e l t a n s c h a u u n g zum Zentrum der Persönlichkeit. Bildungstheoretische Konsequenz daraus ist die herausragende Bedeutung der ideologischen Erziehung und damit die W i e d e r k e h r d e s S p r a c h l i c h e n , freilich - wie unten (S.223 ff.) zu zeigen sein wird - in einer von der tradierten Theorie sprachlicher Bildung gänzlich unterschiedenen Gestalt. Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Humboldts Theorie allgemeiner Bildung von den damit befaßten Wissenschaftlern der DDR nur in Teilbereichen rezipiert wird. Im Vordergrund des historiographischen Interesses steht der politische Gehalt des Ideals der Allseitigkeit und der Idee einer Bildung an der Antike. Diesen Gedanken wird zumeist eine historisch progressive Funktion zugewiesen, wenngleich die Meinungen in Einzelfragen auch hier bisweilen stark differieren. Das philosophisch-anthropologische Fundament der Humboldtschen Theorie allgemeiner Bildung bleibt dagegen, sieht man von einigen Anmerkungen des Literaturwissenschaftlers Wilhelm Girnus ab, außerhalb des Gesichtskreises. Insbesondere die Grundgedanken der formalen Bildung, einschließlich des

Prinzips der Bildung durch Sprache, werden kaum zur Kenntnis genommen.

Ein zweiter Mangel der pädagogischen Humboldt-Historiographie der DDR besteht darin, daß eine Fortsetzung der Humboldtschen Ideen einer allgemeinen Bildung in der Theorie sozialistischer Bildung behauptet wird, ohne daß diese Kontinuität an den Bestimmungen von Ziel und Inhalt der Bildung historisch-konkret aufgezeigt würde. Inwieweit der Nachweis einer Kontinuität für die bildungspolitischen Intentionen Humboldts geleistet wird, soll im folgenden Kapitel untersucht werden. Vorweg ist dort jedoch die marxistische Darstellung und Interpretation der bildungspolitischen Maximen und Leistungen Humboldts zu skizzieren.

6. Die Charakterisierung der Humboldtschen Bildungspolitik

Die politischen Reformen, die in Preußen nach der militärischen Niederlage des Königreiches gegen Napoleon (1806: Schlacht von Jena und Auerstedt) unter Leitung des Freiherrn vom Stein und Friedrich von Hardenbergs begonnen wurden, gelten in der DDR-Historiographie in Anlehnung an Friedrich Engels als Beginn einer dem historischen Fortschritt dienenden Umgestaltung von Staat und Gesellschaft.¹⁾ Diese allgemeine Einschätzung hat aber nicht verhindert, daß die Geschichtswissenschaft der DDR, wie einige ihrer Repräsentanten neuerdings feststellen, sich des Themas der Stein-Hardenbergischen Reformen jahrzehntelang kaum angenommen hat.²⁾ Soweit die Reformen überhaupt zur Sprache kamen, geschah dies vorwiegend in Zusammenhang mit den

1) Vgl. MEW 18, S. 513; STREISAND 1968, S. 321; ders. 1976, S. 64; ders. 1980, S. 63 ff.

2) VETTER 1979, S. 12; BOCK 1980, S. 891.

Befreiungskriegen (1813 - 1815) als einem favorisierten Gegenstand der DDR-Historiographie der fünfziger und sechziger Jahre.¹⁾ Erst in jüngerer Zeit werden Einzelaspekte der Reformen untersucht²⁾, vor allem aber wird eine geschichtstheoretische Debatte darüber geführt, ob die Anfänge der bürgerlichen Umgestaltung Preußens gleichzusetzen seien mit dem Beginn einer "Revolution von oben" (so Heinrich Scheel und Ernst Engelberg) oder ob hierbei nicht von einer bürgerlichen Revolution - weder "von oben" noch "von unten" - die Rede sein könne, sondern lediglich eine "Reform von oben" stattgefunden habe (so Walter Schmidt).³⁾

Ob Revolution oder Evolution: das positive Urteil über die Intentionen der preußischen Reformpolitiker und die Auffassung vom partiellen Scheitern ihrer Politik am Widerstand der Reaktion, vor allem des "reaktionären Adels", bleiben unbezweifelt.⁴⁾

- 1) Vgl. hierzu den Sammelband "Der Befreiungskrieg 1813" (RDK HOFFMANN 1967). In seinem Grundsatzbeitrag führt Heinrich SCHEEL dort "die Stein, Humboldt, Niebuhr, die Scharnhorst, Gneisenau, Clausewitz" als diejenigen an, "die dem Fortschritt Bahn brachen und die bürgerliche Revolution in Preußen begannen" (SCHEEL 1967, S. 11 f.). Allerdings wird diese Einschätzung von SCHEEL nicht spezifiziert.
- 2) Zu nennen ist die Monographie Klaus VETTERs: "Kurmärkischer Adel und preußische Reformen" (VETTER 1979) sowie eine Sammlung von Redebeiträgen, die anlässlich des 150. Todestages des Freiherrn vom Stein in einer Veranstaltung der Akademie der Wissenschaften der DDR vorgetragen wurden. (SCHEEL 1982)
- 3) Vgl. SCHMIDT (W.) 1977, bes. S. 16 f.; ders. 1982, S. 54 f. und S. 67 ff.; VETTER 1979, S. 10; ders. 1981, S. 1149.
- 4) Vgl. SCHEEL 1966, S. VII ff.; SCHMIDT (W.) 1977, S. 17; STREISAND 1977, S. 152 ff.

6.1 Humboldts Bildungspolitik - Wesensbestandteil der preußischen Reformen?

In seiner 1972 erschienenen Untersuchung "Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815" stellt der Erziehungshistoriker Helmut König fest, daß Geschichtswissenschaftler der DDR bei der Beschreibung der preußischen Reformen "im Detail aufgrund methodologischer Schwächen ein einseitiges, zumindest unvollständiges Bild zeichnen, das leider typisch für die Arbeitsweise mancher marxistisch-leninistischer Historiker ist." (König 1972a, S. 298). König beklagt damit die in historischen Darstellungen nicht selten zu beobachtende Mißachtung jener Maxime einer "Einheit von Ökonomie, Politik und Pädagogik" (ebd.), die als Untersuchungsprinzip der historisch-materialistischen Gesellschaftswissenschaften zu gelten habe.

Der Vorwurf Königs gegenüber der allgemeinen Geschichtsschreibung zielt konkret auf die verbreitete Unterschätzung des allgemein-geschichtlichen Stellenwertes der bildungspolitischen Maßnahmen Humboldts und seiner Mitarbeiter während der Reformperiode in Preußen.¹⁾ Adressaten dieser Kritik sind vor allem Percy Stulz und Heinrich Scheel, die in ihren grundlegenden Beiträgen über Preußen und die Befreiungskriege der Bildungspolitik keinerlei Beachtung schenken.²⁾ König verweist aber auch auf die

1) Humboldt war von Februar 1809 bis April 1810, während der Amtszeit des Kabinetts DOHNA/ALTENSTEIN, Leiter der "Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht" im preußischen Innenministerium.

2) Es handelt sich dabei um die Monographie von STULZ über "Fremdherrschaft und Befreiungskampf - Die preussische Kabinettspolitik und die Rolle der Volksmassen in den Jahren 1811 bis 1813" (STULZ 1960) sowie um den Beitrag von Heinrich SCHEEL zum Thema "Fremdherrschaft und nationaler Befreiungskampf" (SCHEEL 1967).

Arbeiten Streisands, der Humboldts Reformpolitik immerhin erwähne. Da sich dessen Ausführungen aber auf die Gründung der Berliner Universität sowie auf die Gymnasialreform beschränkten, werde der Charakter der damaligen Bildungspolitik als einer jeden Teil des Bildungswesens umfassenden und auf Einheitlichkeit ausgerichteten Gesamtreform verkannt.¹⁾

Indes trifft die Forderung Königs auf eine marxistische Tradition, die bei der Darstellung und Kommentierung der preußischen Reformen die Bildungspolitik seit jeher außer acht läßt. Dies gilt bereits für die Äußerungen der Klassiker des Marxismus-Leninismus. Marx, Engels und insbesondere Lenin konzentrieren ihr Interesse an den Reformen unter Stein und Hardenberg auf die Agrarreform, Lenin interpretiert diese Agrarreform als entscheidendes Merkmal des "preußischen Weges" eines Klassenkompromisses zwischen Adel und aufsteigenden Klassen. Auch in den Schriften des marxistischen Historikers und Literaturkritikers Franz Mehring (1848 - 1919) ist von bildungspolitischen Leistungen Humboldts nicht die Rede. Mehring macht zwar kein Hehl aus seiner allgemeinen Wertschätzung der Persönlichkeit Humboldts.²⁾ Die Politik der "sogenannten Stein-Hardenbergischen Reformen" (Mehring 1910, S. 87) wird von ihm aber in ihrer Gesamtheit als "kümmerlich und lückenhaft" (ebd., S. 91) beurteilt.³⁾

1) KÖNIG bezieht sich auf STREISANDs Darstellung der deutschen Geschichte im Zeitraum 1789 bis 1815 (STREISAND 1967), die u.a. als Teil des offiziellen "Lehrbuchs der deutschen Geschichte" mehrfach aufgelegt worden ist. (STREISAND 1977)

2) Für MEHRING liegt die historische Bedeutung Humboldts vor allem darin, daß er als "eigentlicher Geburtshelfer" (MEHRING 1905, S. 200) der Lyrik SCHILLERs fungierte. Wichtig erscheint ihm auch dessen Zugehörigkeit zum Kreis der "namhaften Zeugen der Befreiungskriege" (ders. 1912, S. 386).

3) Helmut KÖNIG merkt in seiner Dissertation über die Ge-

Auch neuere Abhandlungen von Historikern der DDR berücksichtigen die Bildungspolitik "Reformpreußens" nicht in der von König geforderten Weise. Die "Geschichte Preußens" von Günther Vogler und Klaus Vetter etwa gibt lediglich darüber Auskunft, daß "im Bildungswesen unter Wilhelm von Humboldt ... einige weitere Fortschritte erzielt (wurden)" (Vogler/Vetter 1981, S. 156) und wiederholt dann mit wenigen Sätzen Streisands Hinweise auf Universitätsgründung und Gymnasialpädagogik. Streisand selbst referiert in seiner "Deutschen Geschichte in einem Band" (Streisand 1980) ausführlich über die preußische Agrar-, Verwaltungs- und Heeresreform sowie über die "Erneuerung des geistigen Lebens" (ebd., S. 80), schenkt der Bildungsreform aber keine Beachtung.¹⁾ Wenn schon nicht die

schichte der Einheitsschulidee (KÖNIG 1948) an, daß MEHRINGS Urteil über die preußischen Reformen "ohne Zweifel jene Gedanken, die sich auf das Gebiet der Erziehung bezogen in ihrer fortschrittlichen Wirkung unterschätzt" (ebd., S. 18 f.).

- 1) Zwar wird Humboldt in einem Beitrag desselben Verfassers zum Thema "Zeitgenossen der französischen Revolution über Revolution, Reform und Evolution" (STREISAND 1976) neben STEIN den bedeutendsten Akteuren der bürgerlichen Reformbewegung in Preußen zugerechnet. Allerdings fehlt jeder konkrete Hinweis auf politische Leistungen, die diese Hochschätzung begründeten könnten. (Vgl. ebd., S. 64) - Auf der Basis quellenkritischer Studien vertritt der westdeutsche Erziehungswissenschaftler Ulrich HÜBNER in einer jüngst erschienenen Arbeit (HÜBNER 1983) die These, daß Humboldt in der pädagogischen Historiographie zu Unrecht als Initiator einer Bildungsreform gelte. "Eine Bildungsreform, die sich in Gesetzen oder Verordnungen manifestiert hätte", so HÜBNER, "hat es zwischen 1808 und 1810 unter Humboldt ... nicht gegeben." (Ebd., S. 21 f.) Die Argumentation HÜBNERs, auf deren Grundlage die weitgehende Nicht-Rezeption Humboldts in der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft sachlich durchaus gerechtfertigt wäre, konnte in der vorliegenden Untersuchung leider nicht mehr berücksichtigt werden.

A l l g e m e i n historiker, so sind doch E r z i e -
h u n g s historiker der DDR darum bemüht, "die von den
preußischen Reformern eingeleitete Bildungsreform als
wichtigen Bestandteil der Gesamtreform" (König 1972a,
S. 298) herauszuarbeiten.¹⁾ Allerdings sind es weniger
faktische bildungspolitische Leistungen, die im Vorder-
grund der Darstellungen stehen. Humboldts Reformpläne,
so der Tenor der Aussagen, seien über Ansätze der prak-
tischen Umsetzung kaum hinausgekommen, ihre endgültige
Verwirklichung sei am Erstarken der politisch reaktionä-
ren Kräfte Preußens und Deutschland gescheitert; prakti-
sche Bedeutung habe am ehesten noch seine Universitäts-
konzeption erlangt. Der Schwerpunkt erziehungsgeschicht-
licher Darstellungen liegt daher auf den bildungspoliti-
schen I d e e n Humboldts. Die dabei als maßgeblich
erachteten politischen Grundannahmen und Intentionen Hum-
boldts werden unter den Leitthemen "öffentliche Staatser-
ziehung" und "Nationalerziehung" diskutiert.

6.2 Die Fortschrittlichkeit der Haltung Humboldts in der Frage der öffentlichen Staatserziehung

Die Deutungen der Haltung Humboldts gegenüber der "öf-
fentlichen Staatserziehung" fügen sich ein in den bereits
skizzierten Meinungsstreit über die politische Grundein-
stellung des Bildungspolitikers: Ob Humboldt mit seiner

¹⁾ Vgl. neben den Publikationen von KÖNIG (z.B. 1963a,
S. 46 f.; 1967, S. 324 f.) auch die Ausführungen von
BOLDEMAN (1956, S. 518), RÜHLE (1968a, S. 343 f.),
AHRBECK (1979, S. 154 u. S. 164 f.) und ARNHARDT (1981,
passim). ARNHARDT meint, daß "Humboldt zeitlebens ein-
flußreicher Schulpolitiker war" (ebd., S. 608) - eine
Aussage, mit der Humboldts schulpolitische Leistungen
(und auch seine auf Fragen der Schulpolitik bezogenen
Interessen) bei weitem überschätzt werden.

Tätigkeit als Staatsmann im Rahmen der preußischen Reformbewegung seine frühere, dem Staat gegenüber durch Distanz gekennzeichnete Grundeinstellung zugunsten einer staatstugendhaften Haltung aufgegeben habe oder nicht. (S.O., S. 79)

Wiederum ist es Helmut König, der in mehreren Kommentaren zu Humboldts Schrift "Über Öffentliche Staatserziehung" (einem zuerst 1792 veröffentlichten Fragment der Abhandlung über die Grenzen der Staatswirksamkeit) die liberale Staatsauffassung des damaligen Privatgelehrten einer Bewertung unterzieht. Betont negativ äußert König sich in seiner 1960 erschienenen Untersuchung "Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts": 'Wie durch dieses liberale Programm dem Kampf der fortschrittlichen deutschen Pädagogen gegen den Feudalismus die revolutionäre Spitze genommen werden konnte, das zeigt Wilhelm von Humboldts Aufsatz 'Über Öffentliche Staatserziehung'. ... Humboldt lehnt ... eine Einmischung des Staates in die Erziehung ab. Aber diese Ablehnung des staatlichen Einflusses auf die Erziehung bedeutet ja keine Kampfansage an den bestehenden Staat. Man verlangt nur, sich, wenn auch in unbequem erscheinenden Verhältnissen, im bestehenden Staat ungestört einrichten ... zu können.' (König 1960a, S. 342 f.)¹⁾ Gut zehn Jahre später vertritt König eine gegenteilige Meinung: "Die Ablehnung der öffentlichen Staatserziehung war Humboldts Kampfansage an den feudalabsolutistischen Staat ..." (König 1972a, S. 318)

Dieser Meinungsumschwung geht einher mit einer allgemeinen Aufwertung der Gedanken und Leistungen Humboldts im Verlauf der einschlägigen Veröffentlichungen Königs. Deut-

¹⁾ In diesem Sinne bereits KÖNIG 1954a, S. 20.

licher noch als bei anderen Humboldt-Interpreten manifestiert sich damit gerade bei König jene Tendenz marxistisch-leninistischer Geschichtsaneignung, immer weiteren Bereichen der Geschichte jene Progressivität zuzuerkennen, an deren Spitze sich in der Gegenwart die Partei der Arbeiterklasse gesetzt habe. Dem entspricht, daß Humboldts späteres Wirken im Sinne der Reformvorhaben Steins nunmehr nicht als Folge einer grundlegend geänderten Auffassung zum Verhältnis von Bildung und Staat interpretiert wird, sondern als Ausdruck eines von Anfang an h i s t o r i s c h e n Staatsverständnisses und konkret als Ergebnis des Umschwungs der politischen Verhältnisse, auf den die Reformer ihre Hoffnung setzten: "Humboldt lehnte diese Erziehung in einem feudalabsolutistischen Staat und für dessen Ziele ab; er sah sie als möglich und vielleicht sogar als wünschenswert an für einen Staat bürgerlicher Prägung ..." (König 1972a, S. 317)

Soweit mit dem Hinweis auf damals bereits verwirklichte oder sich zumindest abzeichnende Veränderungen in Staat und Gesellschaft Humboldts Wiedereintritt in den preußischen Staatsdienst begründet wird, gibt es zwischen den marxistischen Interpreten keine Differenz. Uneinigkeit dagegen herrscht in der Frage nach der n e u e n Q u a l i t ä t des Verhältnisses von Bildung und Staat, die Humboldt nun möglich schien. Helmut König vertritt die Auffassung, für den Bildungsreformer Humboldt sei ein Grundwiderspruch zwischen Bildung und Staat nicht mehr existent. Gerade deshalb habe er der feudalistischen Praxis kirchlicher Schulaufsicht eine klare Absage erteilt und das - auch im Sozialismus gültige - Prinzip der Staatlichkeit des Bildungswesens propagiert.

Entschiedenem Widerspruch findet die These einer wie auch immer motivierten Wandlung Humboldts vom Gegner zum

Propagandisten einer öffentlichen Staatserziehung bei Heinrich Deiters und Herbert Scurla: "Auch als Leiter des preußischen Unterrichtswesens hält Humboldt grundsätzlich an der Auffassung fest, die er in seiner Ju-gendschrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates vertritt. Der Staat ist ihm kein Erziehungsinstitut, sondern ein Rechtsinstitut." (Deiters 1967, S. 136)¹⁾

Markant zeigen sich Auffassungsunterschiede in der Frage des Verhältnisses von Staat und öffentlicher Erziehung vor allem bei der Beurteilung der von Humboldt eingerichteten "Wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht". Diese Unterrichtsdeputation erachtet König als kennzeichnend für den neuen Geist der Bildungspolitik; gerade sie sei Ausdruck der Idee einer "Einheit von Wissenschaft und staatlicher Leitung" (König 1968a, S. 344). Wenig anderes besagt auch die Interpretation Jürgen Kuczynskis, für den die Einsetzung der Deputation "eine der größten Leistungen Humboldts als Staatsmann und Wissenschaftler" (Kuczynski 1975, S. 104) darstellt. König wie Kuczynski interpretieren auf der Grundlage eines technologischen Verständnisses von Wissenschaft auch Humboldts Wissenschaftsbegriff in der Weise, als handle es sich letztlich um ein bloßes Mittel zur Optimierung und Effektivierung von Verfahren, die auf politisch vorgegebene Ziele ab-zwecken.

Heinrich Deiters kommt zu einem davon erheblich abweichenden Ergebnis. Nach seinem Verständnis wollte Humboldt mit der Wissenschaftlichen Deputation eine von der staatlichen Administration unabhängige Institution, ein eigenständiges Korrektiv staatlicher Schulverwaltung und Schulaufsicht aufbauen. Mehr noch: er habe versucht, "der Wissenschaft eine Position zu verschaffen, in der sie über die Verwaltung aus höheren Gesichtspunkten e i n e

1) Vgl. SCURLA 1976, S. 292 f.

A r t A u f s i c h t auszuüben vermochte" (Deiters 1960, S. 32; Hervorh. v.m.). Vor allem Deiters betont das grundsätzliche Mißtrauen Humboldts gegenüber jeder absolutistisch-zentralistischen Planung; in der N a - t i o n , als der Gesamtheit der Bürger, habe er den eigentlichen Eigentümer der staatlichen Einrichtungen gesehen. Humboldts bildungspolitisches Konzept sei nicht das einer S t a a t s p ä d a g o g i k , sondern das der N a t i o n a l e r z i e h u n g .

6.3 Die Fortschrittlichkeit der nationalerzieherischen Absichten Humboldts

Mit dem Begriff "Nationalerziehung" bzw. "Nationalbildung" wird ein Gesichtspunkt thematisiert, der für die pädagogische Historiographie der DDR im allgemeinen und für deren Humboldt-Rezeption im besonderen eine herausragende Bedeutung besitzt.

Theorie und Praxis nationalerzieherischer Bemühungen in der zweiten Hälfte des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts finden dabei insoweit Beachtung, als sie das Ziel einer Überwindung des ökonomischen und politischen Systems des Feudalismus verfolgen. Wichtige Merkmale fortschrittlicher Nationalerziehung sind nach diesem Verständnis die Durchsetzung des Geistes der Aufklärung und der Humanität, der Kampf um gleiches Recht auf Bildung für alle Staatsbürger sowie die Erweckung eines bürgerlichen deutschen Nationalgefühls als Vorbereitung einer kulturell und politisch geeinten Nation und - zur Zeit der französischen Besatzung - als Schulung für den gemeinsamen Kampf gegen die Napoleonische Fremdherrschaft.¹⁾

1) Zur Frage nach dem progressiven und dem reaktionären Inhalt der bürgerlichen Nationalerziehung siehe KÖNIG 1972a, S. 86 - 95; ders. 1973a, S. 370 - 380.

Die von Humboldt während seiner Amtszeit 1809/10 niedergelegten Gedanken zur Bildungsreform nimmt Otto Rühle zum Anlaß, diesen als "bürgerlichen klassischen Nationalautor" (Rühle 1966, S. 79) zu bezeichnen. Und Helmut König, durch zahlreiche Texteditionen und Einzeluntersuchungen als führender marxistischer Historiker auf dem Gebiet der deutschen Nationalerziehung ausgewiesen,¹⁾ sieht in Humboldt nicht nur den "spiritus rector der national-demokratischen Bildungsreform Mitte 1810" (König 1972a, S. 328); die Ideen und Maßnahmen Humboldts und seiner Mitarbeiter seien darüber hinaus "zweifellos der Höhepunkt der nationalerzieherischen Bemühungen und der Schulreformversuche seit dem Ende des 18. Jahrhunderts und in der Zeit des Befreiungskrieges" (ders. 1968a, S. 345).

Von der gegenwartsbezogenen Bedeutung der nationalen Absichten als einem lange Zeit hindurch wesentlichen Motiv der Humboldt-Rezeption in der DDR ist bereits die Rede gewesen. (Siehe oben, S. 82) Dieselbe nationalpolitische Aktualität wird Humboldt und anderen Repräsentanten einer Nationalerziehung bereits in der Frühzeit der DDR auch von seiten der p ä d a g o g i s c h e n Historiographie zugesprochen. Als Helmut König im Jahre 1954 die ersten Bände seiner Dokumentensammlung zur bürgerlichen Nationalerziehung - enthaltend auch Humboldts Schrift über öffentliche Staatserziehung - publiziert, erklärt er als politischen Zweck der Materialien, sie "sollen allen nationalgesinnten deutschen Pädagogen im Osten und Westen unseres Vaterlandes eine Hilfe sein in ihrem Kampf um eine wahre Nationalerziehung, um die Er-

1) Vgl. die im Literaturverzeichnis genannten Veröffentlichungen KÖNIGS.

haltung der deutschen Kultur und um die Einheit unserer Nation" (König 1954b, S. 5). Allerdings treten explizite Äußerungen eines unmittelbaren Gegenwartsbezuges bereits in den sechziger Jahren zurück. Der gänzliche Verzicht auf diese Vergegenwärtigungsfunktion schließlich geht einher mit jener ebenfalls bereits erwähnten Entwicklung, in deren Verlauf die SED das Ziel der **e i n e n** deutschen Nation verabschiedet und sich schließlich die These von der "sozialistischen deutschen Nation" zu eigen gemacht hat. Der Gedanke der deutschen Einheit, so die Tendenz des neueren Verständnisses, bleibe zwar ein historisch progressives Erbe, nicht aber eine unmittelbar aneignungswürdige Tradition im Sinne einer Verwirklichung dieser Idee. Das historisch Progressive des Einigungsgedankens sei vielmehr in der Politik der Arbeiterklasse und ihrer Partei dialektisch aufgehoben. Wer jetzt weiterhin an der Verwirklichung des nationalerzieherischen Ideals nationaler Einheit festhalte, mißachte die mittlerweile geschaffenen geschichtlichen Tatsachen. König kritisiert in diesem Sinne "die sogenannte 'neue Nationalerziehung' in der BRD als Bestandteil der Demagogie von der sogenannten Einheit der Nation', mit der die Menschen der BRD im Geiste des Nationalismus manipuliert werden sollen" (König 1973a, S. 376) und sieht in den jetzt inkriminierten nationalerzieherischen Zielvorstellungen das Erbe einer **r e a k t i o n ä r e n** Tradition verwirklicht.

Wie gezeigt wurde, betonen Deiters und andere, daß innerhalb der Humboldtschen Bildungskonzeption **d i e** **N a t i o n** **s e l b s t** als eigentliches Subjekt der Nationalerziehung fungiere; der Staat müsse und dürfe hiernach lediglich als **S t e l l v e r t r e t e r** der Nation handeln. Allerdings ist die dabei unterstellte

Grundannahme einer p r i n z i p i e l l e n Nicht-identität der Interessen von Staat, Nation und einzelnen bei der Mehrzahl der Humboldt-Interpreten kein Thema.

Soweit von der Fortschrittlichkeit der Nationalerziehungsidee Humboldts die Rede ist, wird dessen Absicht hervorgehoben, eine Übereinstimmung zwischen den individuellen und den gesellschaftlichen Interessen herzustellen. Damit habe er das intendiert, "was den humanistischen Charakter der sozialistischen und der kommunistischen Gesellschaft ausmacht" (Ahrbeck 1979, S. 165). Zum anderen wird gesagt, die Ziele der preußischen Reformpolitiker seien mit dem Interesse der deutschen Nation weitgehend in Einklang gestanden. Auch Humboldts Verdienst um die Nationalerziehung liege vor allem darin, daß er seinen Blick über Preußen hinaus auf die gesamte Nation richtete und damit die feudale Zersplitterung Deutschlands überwinden wollte.¹⁾ Die mit der Gründung der Universität Berlin verbundenen Zielsetzungen werden als Hauptbeleg dafür angeführt, daß die Bildungspolitik der preußischen Reformzeit in ihrem Wesen auf die Gesamtnation bezogen war.²⁾

6.4 Humboldts Schulreform - egalitäre oder elitäre Zielsetzungen?

Größere Aufmerksamkeit beansprucht in der DDR der s o z i a l e Aspekt der Humboldtschen Konzeption einer Nationalerziehung. Humboldts Plan einer e i n h e i t l i c h e n B i l d u n g f ü r a l l e wird von der Mehrzahl der marxistischen

1) Vgl. BERGNER 1960, S. 3; FREESE 1955, S. 13; KÖNIG 1972a, S. 323.

2) Vgl. RÜHLE 1966, S. 82; HAGER 1961, S. 8. Lediglich DEITERS spricht dem Gedanken eines spezifisch preußischen Patriotismus bei der Einrichtung der Berliner Universität eine gewisse Rolle zu: Humboldt sei es auch darum gegangen, "das Ansehen Preußens in Deutschland zu steigern" (DEITERS 1960, S. 22).

Erziehungshistoriker seit jeher als der progressive Kern und als Wesensmerkmal des Humanismus seiner Bildungskonzeption herausgestellt. Er habe jedem Bürger ohne Ausnahme das Recht auf Bildung zugestanden und zur Ermöglichung gleicher Bildungschancen den Plan eines organisch gegliederten Bildungssystems entworfen.¹⁾ Freilich seien damals die politischen Voraussetzungen für die Verwirklichung dieses Entwurfs nicht gegeben gewesen. Erst die DDR habe Humboldts Ideal einer Bildung für das ganze Volk verwirklicht; sie sei daher auch der legitime Erbe dieses Ideals: "Humboldts und seiner Mitarbeiter großangelegter Plan zum Ausbau eines einheitlichen bürgerlich-demokratischen Bildungswesens scheiterte am Widerstand der reaktionären Kräfte. Ihre Gedanken wurden erst in der demokratischen Einheitsschule des Jahres 1946 verwirklicht, nachdem den reaktionären Kräften die ökonomische und politische Macht genommen wurde. Die demokratische Einheitsschule entwickelte sich folgerichtig zum einheitlichen sozialistischen Bildungssystem weiter, zu dessen Quellen auch die bildungspolitischen Ideen Humboldts und seiner Mitarbeiter gehören." (König 1968a, S. 348)²⁾

In den Ausführungen westdeutscher Kommentatoren werden die in der DDR verlautbarten Bekenntnisse zur Fortschrittlichkeit des von Humboldt verfolgten Zieles einer Bildung für das ganze Volk sowie der artikuliert Anspruch auf dieses Erbe zu Recht in den Vordergrund gestellt.³⁾ Dabei

1) Vgl. DEITERS 1967, S. 141; KÖNIG 1968a, S. 342 ff.; BIMBERG 1967, S. 39; AHRBECK 1979, S. 167 ff.

2) Vgl. KÖNIG 1954a, S. 21; ders. 1968a, S. 346 ff.; MOHR-MANN 1968, S. 318; KUCZINSKY 1975, S. 97 f.

3) Vgl. SIEBERT 1969, S. 53; MENZE 1970, S. 720 f.

darf aber nicht übersehen werden, daß marxistische Autoren in der Frage der sozialen Zielsetzungen der Humboldtschen Bildungskonzeption selten zu einem uneingeschränkt positiven und bisweilen sogar zu einer negativen Gesamtbewertung gelangen.

Ortrud Bimberg etwa beurteilt den Sachverhalt, daß Humboldt weiterhin die Religion als Erziehungsmittel der unteren Schichten angewandt wissen wollte, als "Einschränkung seines Humanitätsideals" (Bimberg 1967, S. 21). Zudem sei sein Einsatz für die realen Bildungsmöglichkeiten des Volkes eher gering zu veranschlagen, wenn man ihn an dem der Philanthropisten messe.¹⁾ Auch von anderen Autoren wird kritisch vermerkt, daß Humboldt die realen, d.h. die ökonomischen und politischen Bedingungen der Chancengleichheit habe unangetastet gelassen: An dieser Stelle, so Jürgen Kuczynski, "wird der Unterschied zwischen Humboldts Liberalismus und dem, was man als Demokratismus bezeichnen könnte, sehr wahr" (Kuczynski 1975, S. 103).²⁾

Am weitreichendsten ist die Kritik Franz Hofmanns und Gerhard Neuners, die in der vorliegenden Frage zwar eine Minderheitsmeinung zum Ausdruck bringen, beide aber als "gewichtige Stimmen" (König 1968a, S. 341) innerhalb der DDR-Pädagogik anzusehen sind. Hofmann und Neuner schreiben Humboldt die Stellung des Begründers einer vom Volk distanzierten Geistesaristokratie und einer Elitebildung zu, wie sie für das westdeutsche Bildungswesen charakteristisch sei. Dies gelte, wie Hofmann hinzufügt, "trotz aller Beteuerungen, daß es in der 'allgemeinen Menschenbildung' keine Berufs- und Standesunterschiede geben dürfe" (Hofmann 1967, S. 186).³⁾

1) Ähnlich AHRBECK 1975b.

2) Vgl. DEITERS 1960, S. 25; RÜHLE 1967, S. 186.

3) Vgl. HOFMANN 1966, S. 55; NEUNER 1964, S. 42 f. (Zur Kritik NEUNERS siehe auch oben, S.109)

Solche Versuche, Humboldt außerhalb des Bereichs der progressiven Traditionslinie anzusiedeln, sind allerdings auf entschiedenen Widerspruch gestoßen. Vor allem Helmut König wendet sich explizit gegen Tendenzen einer Abwertung Humboldts durch die marxistische Pädagogik: Humboldt sei Autor eines *Gesamtplanes* der Bildung, seine Aufmerksamkeit habe der Entwicklung der Elementarschule nicht weniger gegolten als der des Gymnasiums und der Universität. Die Konzeption der Elitebildung sei kein genuiner Bestandteil der Bildungsidee Humboldts, sondern spätere Verfälschung ihres humanistischen Anliegens. Keinesfalls dürfe ein progressives Erbe, das faktisch in der sozialistischen Schule der Gegenwart aufgehoben sei, dem Klassegegner überlassen werden.¹⁾

Charakteristisch für die Humboldt-Rezeption in der DDR ist jene Gesamtbewertung, die zwar eine Differenz zwischen den Absichten der Humboldtschen Bildungsreform und wahrhaft demokratischen oder gar revolutionären Zielsetzungen feststellt, andererseits aber den humanistischen und bürgerlich-progressiven Gehalt hervorhebt, der in dem Plan einer einheitlichen und von allen Kindern zu erwerbenden Bildung enthalten sei.²⁾ Dabei sind die Verweise der Erziehungshistoriker auf Humboldts Ziel einer Reform des *gesamten* Bildungswesens kein Hintergrund dafür, daß in der DDR die Mehrzahl historisch interessierter Gesellschaftswissenschaftler - und nach Aussage Joachim Streisands auch die Bevölkerung³⁾ - sich Humboldts

1) Vgl. KÖNIG 1968a.

2) Vgl. DEITERS 1967, S. 141; BIMBERG 1967, S. 39 u.ö.; KUCZYNSKI 1975, S. 94; AHRBECK 1979, S. 170.

3) Vgl. STREISAND 1968, S. 321.

in erster Linie als des Gründers der Berliner Universität erinnert.

6.5 Humboldt und die Gründung der Universität Berlin:

Bleibende Gehalte der klassischen deutschen Universitätsidee

Die Würdigung der hochschulpolitischen Leistungen Humboldts durch Wissenschaftler der DDR kommt in einer Reihe einschlägiger Veröffentlichungen zum Ausdruck, die teils aus Anlaß von Gedenktagen, teilweise aber auch unabhängig davon entstanden sind.¹⁾ Stellvertretend für viele Äußerungen zur Berliner Universitätsgründung sei aus der Festschrift zum 150jährigen Bestehen der Berliner Universität zitiert: "Es ist das Verdienst Wilhelm von Humboldts, alle Ansätze und Bemühungen vereinigt, mit eiserner Energie zum Ziele geführt und trotz der Not jener Zeit die Universität wirklich gegründet und damit ein allgemeines gesellschaftliches Bedürfnis in die Tat umgesetzt zu haben." (ATK Berthold 1960, S. 19)

Die Absichten der marxistischen Rezeption der Universitätsidee, in deren Geist Humboldt und seine Mitarbeiter die neue Hochschule zu gestalten suchten, decken sich insoweit mit dem bisher dargestellten geschichtswissenschaftlichen Interesse, als auch hier die Frage nach der historischen Progressivität breiten Raum einnimmt. Die Gesamtbewertung kommt zu einem nahezu durchgängigen positiven Ergebnis. Berndt Musiolek faßt die marxistische Einschätzung zusammen, wenn er über die von Humboldt wesentlich mitformulierte klassische deutsche Universitätsidee sagt, sie "ist ... national, weil sie sich gegen die feudale Zersplitterung Deutschlands wandte; sie ist demokratisch, weil sie das Recht auf Bildung von Stand und Besitz unab-

¹⁾ Vgl. Anhang, S.

hängig, dem ganzen Volk einräumt; sie ist humanistisch, weil sie die höchste Vollendung des Menschen anstrebt; sie ist wissenschaftlich, weil sie an die Stelle des Glaubens die Unbegrenztheit menschlicher Erkenntnis setzt. (...) Bildung durch Wissenschaft, Einheit von Forschung und Lehre, Einsamkeit und Freiheit sind gleichermaßen gegen feudale Enge, staatliche Knebelung, soziale Privilegierung gerichtet, wie sie den Wünschen des liberalen Bürgertums entgegenkommen ..." (Musiolek 1967, S. 195)

Dieser Katalog fortschrittlicher Prinzipien betont die p o l i t i s c h e n Ziele, die auch mit der Gründung der Universität Berlin bezweckt worden seien. Hieraus erklärt sich, daß dem Verhältnis von U n i v e r s i t ä t u n d S t a a t das besondere historiographische Interesse gilt. Otto Rühle etwa sieht in dieser Frage "das entscheidende Problem" (Rühle 1967, S. 170) der klassischen deutschen Universitätsidee.

Als nicht unproblematisch - bei aller grundsätzlichen Fortschrittlichkeit - erscheint der neuhumanistische Lösungsversuch einigen Autoren vor allem wegen eines offenkundigen Widerspruchs: Humboldt habe einerseits an der Idee der Autonomie der Universität festgehalten, andererseits aber die traditionellen Korporationsrechte der Professoren zugunsten erweiterter Eingriffsmöglichkeiten des Staates in die Hochschulen erheblich eingeschränkt. Besonders Heinrich Deiters und Otto Rühle sind um eine theoretische Auflösung dieses Widerspruchs bemüht. Sie ziehen dazu auch Schellings, Fichtes und Schleiermachers Grundschriften zur Idee der Universität zum Vergleich heran. Deiters erklärt explizit, ein Widerspruch sei in Humboldts Ausführungen zum Problem des Verhältnisses von Universität und Staat lediglich "bei oberflächlicher Betrachtung" (Deiters 1960, S. 36) enthalten. Das politi-

sche Prinzip einer aus eigenem Recht und in eigener Verantwortung tätigen Bildungsinstitution sei im Grundsatz gewahrt. Humboldt habe keineswegs das Ziel einer Unterordnung der Universität unter die Zwecke des Staates verfolgt.¹⁾ Soweit er das Sorgerecht und die Sorgepflicht für die wissenschaftlichen Einrichtungen dem Staat anvertraute, habe er dies nur als einen "Notzustand" (ebd., S. 31) angesehen; damit sei er den in seinen Jugendschriften artikulierten Prinzipien einer nur in Freiheit möglichen Bildung treu geblieben;²⁾ schließlich zeige sich darin auch die Nähe zur Wissenschaftsauffassung Schleiermachers.³⁾

Gerade die Behauptung einer Kongruenz der Universitätskonzeptionen Humboldts und Schleiermachers ist es, die von Rühle - wohl zu Recht - entschieden bestritten wird.⁴⁾ Humboldt, so betont Rühle, habe die universitäre Korporationsautonomie, besonders das Selbstrekrutierungsrecht der Professorenschaft, in Theorie und Praxis empfindlich eingeschränkt. Dagegen habe Schleiermacher sich für eine Stärkung der Selbstverwaltungsorgane der Hochschule eingesetzt, wie sie dann für die relative Autonomie der deutschen Universität des 19. Jahrhunderts typisch geworden sei: "Pate dieser Entwicklung ist nicht Humboldt, sondern Schleiermacher." (Rühle 1966, S. 117)

Auch Rühle sieht in den Maximen der Humboldtschen Universitätskonzeption einen nur scheinbaren Widerspruch. Der Schlüssel zur Auflösung dieses Widerspruchs liegt seiner Meinung nach in der "Kulturstaatsidee" (ebd.).

1) Vgl. DEITERS 1960, S. 23; ders. 1967, S. 140 u. S. 145; ferner STREISAND 1968, S. 328.

2) Vgl. DEITERS 1960, S. 31.

3) Ebd., S. 18 und S. 26 f.

4) Vgl. MENZE 1975, S. 297 - 299.

Humboldt habe gehofft, der Staat werde sich mit der Idee der Wissenschaft und der Universität in der Weise identifizieren, daß die praktische Politik mit dieser Idee letztlich zur Deckung gebracht werden könne. Die Kulturstaatsidee, so behauptet Rühle weiter, müsse in antagonistischen Klassengesellschaften notwendig Illusion bleiben, da der Staat dort primär den Interessen der Ausbeuterklasse diene. Dieser Bruch zwischen Idee und Wirklichkeit werde erst im sozialistischen Staat beseitigt: "Im sozialistischen Staat ist der Humboldtsche Kulturstaatsgedanke insofern verwirklicht, als sich der Staat mit den humanistischen Grundzielen der Universität voll identifiziert. (...) Der Autonomiebegriff Humboldts samt des aus ihm resultierenden Kulturstaatsgedankens wird im Sozialismus ... dialektisch aufgehoben." (Rühle 1967, S. 176)

Neben der theoretischen Auflösung des Widerspruchs zwischen Universität und Staat sind es Humboldts Gedanken zur Methode und zum Zweck von **F o r s c h u n g** u n d **L e h r e**, denen in besonderer Weise Fortschrittlichkeit bescheinigt wird: dank Humboldt sei der sture, auf mechanisches Lernen ausgerichtete Vorlesungsbetrieb der traditionellen Universität beseitigt und durch eine Praxis ersetzt worden, in der wissenschaftliche Erkenntnis als **P r o z e ß** und Professoren wie Studenten als **F o r s c h e r** gegolten hätten. Im Lehrplan und in den Examensregulierungen der klassischen deutschen Universität, so wird weiter gesagt, hätten die Anforderungen des späteren Berufslebens der Studenten durchaus Berücksichtigung gefunden¹⁾, und gerade die "Klausur" (Rühle 1966, S. 106) habe es dem Wissenschaftler möglich,

¹⁾ Vgl. HAGER 1961, S. 7; RÜHLE 1966, S. 98.

im Interesse der Gesellschaft zu wirken.

Einige Autoren stellen dabei auch den Zusammenhang zwischen der Idee einer Bildung durch Wissenschaft und der Forderung nach akademischer Freiheit heraus. Der Bildungsprozeß der Studenten, so etwa Deiters, gehe für Humboldt durch *s e l b s t t ä t i g e* Aneignung der Wissenschaft, insbesondere durch das Studium der Philosophie, vonstatten. Besondere pädagogische Maßnahmen von seiten der Professoren seien nicht notwendig. Darüber hinaus habe sich Humboldt geweigert, die Bildungsinstitutionen "unter das Joch einer Staatsphilosophie zu beugen" (Deiters 1960, S. 27). Rühle untersucht die Universitätskonzeptionen der "geistigen Schöpfer" (Rühle 1966, S. 107) der Berliner Universität auch im Hinblick auf die von ihnen anvisierten Vorstellungen von akademischer Freiheit und folgert, daß Humboldt in dieser Frage "am weitherzigsten" (ebd., S. 108) sei. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Auffassungen Humboldts und Fichtes liege darin, daß letzterem "der absichtslose akademische Zirkel, den Humboldt im Auge hat" (ebd.), fremd geblieben sei.

Allerdings zeichnen sich bei den genannten Autoren verschiedene Meinungen über den Grad *m ö g l i c h e r* *V e r g e g e n w ä r t i g u n g* und zeitübergreifender Tauglichkeit der Universitätsidee Humboldts ab.

Nach Auffassung Rühles - wie auch anderer Interpreten¹⁾ - ist in der sozialistischen Universität vor allem das Prinzip der *E i n h e i t v o n F o r s c h u n g u n d L e h r e* verwirklicht. Im besonderen wird auf die erst jetzt gegebenen kommunikativen Rahmenbedingungen des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts verwiesen: "Das wissenschaftliche Streitgespräch - in dem im sokratisch-

1) Vgl. ATK BERTHOLD 1960, S. 224; MASKOLAT 1967b, S. 542; ATK FAHR 1976, S. 6.

humboldtschen Sinne Professoren und Assistenten prinzipiell gleichberechtigt sind - ist Springquell der modernen Forschung." (Rühle 1967, S. 179) Was Humboldt als das Idealverhältnis von Hochschullehrer und S t u d e n t beschreibt - daß beide die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz aufgefundes betrachten und deshalb gemeinsam forschen sollen -, wird damit von Rühle auf den Umgang von Professor und A s s i s t e n t eingeschränkt.

Zwar reduziert auch Jürgen Kuczynski (1975) den Geltungsbereich des Prinzips gemeinsamer Forschung auf das graduierte wissenschaftliche Personal; sein Hinweis auf die Universitätsidee Humboldts verbindet sich jedoch mit einer Kritik an der Praxis des universitären Lehrbetriebes in der DDR, namentlich an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Kuczynski beklagt, daß dort bloße Kenntnisvermittlung überwiege und zu wenig Möglichkeiten für selbständiges Nachdenken und Forschen gegeben seien. Mit Bedauern stellt er fest, "daß die großartigen Ratschläge Humboldts, wie eine Universität, die (im Unterschied zu wissenschaftlich Gebildeten) wissenschaftliche Forscher ausbilden soll, wie sie arbeiten muß, noch sehr fern von ihrer Verwirklichung sind" (Kuczynski 1975, S. 117).

Umstritten ist auch die Frage nach der Aktualität des Humboldtschen W i s s e n s c h a f t s b e g r i f f s. Rühle vertritt die Ansicht, bei der von Humboldt intendierten Orientierung des Universitätslebens an der Idee reiner Wissenschaft handle es sich "um nichts anderes als um spekulative idealistische Philosophie" (Rühle 1967, S. 165), eine Übereinstimmung "mit dem heutigen, dem wirklich wissenschaftlichen Wissenschaftsbegriff" (ebd.) sei nicht gegeben.

Im Gegensatz dazu steht das Urteil von Deiters, der die Aktualität der Humboldtschen Gedanken zum Hochschulstudium betont und dem Humboldtschen Wissenschaftsbegriff einen überdauernden Wahrheitsgehalt zuerkennt:

"Humboldts Forderung an die Methode (gemeinsamen, nur der Wahrheit verpflichteten Forschens; W.S.) steht anscheinend in schärfstem Widerspruch zur Wirklichkeit. (...) Und doch befindet sich Humboldts Methodenbegriff in Übereinstimmung mit dem Wesen der Wissenschaft! Dieser mag noch so eng und vielfältig mit materiellen und politischen Interessen verflochten sein, theoretische und dadurch auch praktische Ergebnisse wird sie nur dort erzielen, wo sie ihrem Gesetze folgt, d.h. nach wissenschaftlicher Erkenntnis strebt. (...) Eine dem Wesen der Universität gemäße, eine wahrhaft akademische Bildung erwirbt der Student also nur so weit, wie er selbst, nach dem Maß seiner Reife und seiner Fähigkeiten, von dem Geist der reinen Wissenschaft ergriffen und durch ihn geformt wird." (Deiters 1967, S. 151)

Den Versuchen einer Neubelebung der Humboldtschen Universitätsidee ist eine Kritik am realen Universitätsbetrieb immanent, sei diese Kritik eher explizit wie bei Kuczynski, sei sie eher implizit wie bei Deiters. Solche Form der Aktualisierung, in der sich die kritische Funktion der Erinnerung an die Vergangenheit am ehesten zeigt, bleibt allerdings auch in den Äußerungen zur Humboldtschen Theorie u n i v e r s i t ä r e r Bildung die Ausnahme. Als dominierend erweist sich die Behauptung des faktischen Vollzugs der Universitätsidee Humboldts in den Hochschulen der DDR. Diese Feststellung geht allerdings nicht selten einher mit geschichtswissenschaftlichen "Befunden", die sich mehr von der sozialistischen Universitätskonzeption der Gegenwart als von den histori-

schen Quellen leiten lassen. Die Problematik derartiger historiographischer Aneignung sei im folgenden anhand der Ausführungen der Historiker Henny Maskolat und Bernd Musiolek illustriert. Beide haben sich aus Anlaß des 200. Geburtstages Humboldts mit dessen Universitätsidee auseinandergesetzt; Maskolat würdigt sie in ihrer historischen Bedeutung, Musiolek untersucht "Die Tradition der Humboldtschen Universitätsidee und die Entwicklung des Hochschulwesens in Westdeutschland" (Musiolek 1967).

Der erstgenannte Beitrag gibt eine Übersicht über die als entscheidend erachteten Grundsätze der Humboldtschen Universitätsidee. Zusammenfassend ist die Rede von den Prinzipien "der Einheit von Lehre und Forschung, von Bildung und Erziehung, der Freiheit der Lehre und der einheitlichen wissenschaftlichen Weltanschauung" (Maskolat 1967b, S. 540). Es läßt sich zeigen, daß in Maskolats Verallgemeinerung der Humboldtschen Universitätsidee deren Grundaussagen in mehrfacher Hinsicht verfälscht werden.

1. Maskolat wie auch andere Autoren sprechen zur Kennzeichnung der Humboldtschen Universitätskonzeption wiederholt von der "Einheit von Bildung und Erziehung".¹⁾ Hierbei wird ein Erziehungsbegriff verwendet, der die vom Erzieher gemäß einer vorgegebenen Weltanschauung unternommene Formung des Charakters des Educandus benennt.²⁾ Mit dem traditionellen Sprachgebrauch stimmt dieses Verständnis von Erziehung insoweit überein, als dabei eine (vor allem geistige) Überlegenheit des Erziehers über den

¹⁾ Vgl. BOLESZLAWSKY/JONZEK, S. 12; MOHRMANN 1968, S. 316: ATK FAHR 1976, S. 51.

²⁾ Zum marxistischen Erziehungsbegriff siehe unten, S. 215 f.

Educandus vorausgesetzt und zur Rechtfertigung erzieherischer Beeinflussung herangezogen wird. Läßt sich vor diesem Hintergrund belegen, daß Humboldt der Universität eine E r z i e h u n g s f u n k t i o n zugewiesen hat?

Humboldt stellt fest, daß die Universität sich einem Geschäft für den Staat, nämlich der "Leitung der Jugend" (HGS X, S. 258) zu unterziehen habe. Diese Aufgabe sieht er aber bereits durch jenes Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis gewährleistet, von dem sowohl die Professoren (deren Berufung dem Staat vorbehalten bleibt) als auch die Studenten beseelt seien. Den Umgang von Professoren und Studenten nennt er "ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken" (ebd., S. 251). Der Lehrer, so Humboldt weiter, "wird ... durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin." (HGS XIII, S. 261) Darüber hinaus ist Bildung durch Wissenschaft für Humboldt zwar Schulung des Intellekts, aber auch - im Sinne seines Ideals der Allseitigkeit - Formung des Charakters. Es kann jedoch kein Zweifel daran bestehen, daß Humboldt diese Charakterbildung in ihrem Wesen als S e l b s t b i l d u n g begreift und Erziehung als eine bewußt geplante und "von außen" bewerkstelligte Einwirkung auf die Persönlichkeit für den Bereich universitärer Bildung ablehnt. Mit den Worten Clemens Menzes: "Pädagogische Maßnahmen haben an der Universität keine Stelle mehr." (Menze 1975, S. 323)¹⁾

¹⁾ Explizit erwähnt und auch als nachahmenswert empfohlen wird dieser Sachverhalt in der marxistischen Humboldt-Rezeption - sieht man von der unorthodoxen Position Deiters' ab - lediglich bei Gelegenheit der Kritik westdeutscher Pläne einer staatlichen Politisierung der Hochschulen. Heinz WARNECKE ruft die Hochschullehrer der Bundesrepublik dazu auf, die Idee

2. Wenn Maskolat von der "Freiheit der Lehre" als einem Prinzip der klassischen Universitätsidee spricht, so kommt dies einer geschichtswissenschaftlichen Reduktion des Humboldtschen Ideals gleich. Vernachlässigt wird mit dieser Formulierung die von Humboldt geforderte Freiheit der F o r s c h u n g im Sinne einer Freiheit der Wahl der Forschungsthemen, der Forschungsziele und der Forschungsmethoden. Unberücksichtigt bleibt Humboldts Hoffnung auf den gesellschaftlichen Nutzen u n g e g ä n g e l t e r Erkenntnissuche aber auch dann, wenn Musiolek dem Universitätsgründer ein fundamentales Mißtrauen gegenüber dem Geist selbstverantworteter Forschung und Lehre unterschiebt: "Die Versuche, die Freiheit der Wissenschaft mit Anarchie in Lehre und Forschung zu identifizieren ..., sind gegen das Wesen der Humboldtschen Universitätsidee gerichtet zum Zwecke ihrer Verfälschung." (Musiolek 1967, S. 230)

Humboldt ist durchaus kein Fürsprecher der Verantwortungslosigkeit des Wissenschaftlers gegenüber der Gesellschaft. Seine Festlegung des Verhältnisses von Staat und

einer Verbindung von universitärer Bildung und politischer Erziehung abzulehnen, wie sie in den sechziger Jahren u.a. von Philologenverbänden gefordert wurde: "Diese a n g e b l i c h r e v o l u t i o - n ä r e E r g ä n z u n g des Humboldtschen Bildungsideals durch politische Erziehung dient den gegenwärtig in Westdeutschland herrschenden Kreisen. Durch diese, nicht aus der Wissenschaft und nicht aus den humanistischen Traditionen begründete Erziehung soll der angehende Wissenschaftler und Hochschullehrer leichter in das imperialistische Herrschaftssystem eingefügt und zum Handlanger der reaktionären Innen- und Außenpolitik des westdeutschen Imperialismus gemacht werden." (WARNECKE 1968, S. 367; Hervorh. v.m.)

Universität zeigt, daß er - im Gegensatz etwa zu Fichte - von einem innenpluralen Universitätsmodell ausgeht, an dessen wohltätiger Wirkung auf Staat und Gesellschaft ebenso wie auf die Wissenschaft er nicht zweifelt. Die Fortdauer eines Wettstreits der Ideen in Forschung und Lehre - in den Augen Humboldts bedroht vor allem durch das Machtstreben von Professoren, denen konkurrierende "Schulen" eher mißliebig sind - sollte gerade durch das dem Staat vorbehaltene Berufsrecht garantiert werden.¹⁾

Die Notwendigkeit einer noch zu leistenden Verwirklichung des Freiheitsbegriffs der Humboldtschen Universitätskonzeption wird weniger für das Hochschulwesen der DDR als für dasjenige der Bundesrepublik in Anschlag gebracht. Bei Musiolek wird dies ausführlich erläutert: "Die Grundthesen der klassischen Universitätsidee, die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre, die Bildung durch Wissenschaft sind heute höchst aktuell. Freiheit der Wissenschaft bedeutet heute in Westdeutschland

1) Daß die Konzeption einer akademischen "Anarchie" nicht nur Idee blieb, sondern in der Berliner Universität auch Wirklichkeit wurde, bestätigt kein geringer als Friedrich ENGELS. In seinem "Tagebuch eines Hospitanten" von 1842 heißt es: "Es ist der Ruhm der Berliner Universität, daß keine so sehr wie sie in der Gedankenbewegung der Zeit steht und sich zur Arena der geistigen Kämpfe der Zeit gemacht hat. Wie viele andere Universitäten ... haben sich diesen Kämpfen entzogen und sind in jene gelehrte Apathie versunken, die von jeher das Unglück der deutschen Wissenschaft war! Berlin dagegen zählt Vertreter aller Richtungen unter seinen akademischen Lehrern und macht dadurch eine lebendige Polemik möglich, die dem Studierenden eine leichte, klare Übersicht über den Tendenzen der Gegenwart verschafft. Unter solchen Umständen trieb es mich, von dem jetzt allgemein gewordenen Rechte des Hospitierens Gebrauch zu machen ..." (ENGELS 1842, S. 249)

Ablehnung des staatlichen Dirigismus, der Lenkung des Hochschulwesens durch das Monopolkapital ... Freiheit der Wissenschaft bedeutet heute in Westdeutschland Liquidierung des undemokratischen Geistes in Lehre und Erziehung, die Ausschaltung wissenschaftsfremder 'außerwissenschaftlicher' Erziehung ... Freiheit der Wissenschaft bedeutet heute Teilnahme am Kampf um die Demokratie im Hochschulwesen ... So können sich heute die Wissenschaftler in Westdeutschland bei Wahrnehmung ihrer politischen Verantwortung mit Fug und Recht auf die klassische deutsche Universitätsidee stützen ... " (Musiolek 1967, S. 229f.)

Im hier diskutierten Zusammenhang gilt das Interesse nicht den einzelnen Bestandteilen der wertenden Stellungnahme des Autors zum westdeutschen Hochschulwesen, sondern der Form der Verknüpfung von klassischer Universitätsidee und den Charakteristika "fortschrittlicher" westdeutscher Hochschulpolitik: Musiolek unterstellt die Möglichkeit der Kontinuität eines Wesens der klassischen deutschen Universitätsidee von Humboldt bis zur Gegenwart. Zugleich bringt er Prinzipien ins Spiel, die über die bürgerliche Tradition - ob Humboldtianisch oder nicht - weit hinaus gehen: im Kern empfiehlt er eine sozialistische Umgestaltung des westdeutschen Hochschulwesens. I n - k o n s e q u e n t wird Musiolek dort, wo er dennoch einer sozialistischen "Verwirklichung" der Humboldtschen Universitätskonzeption das Wort redet. Entgegen der Grundthese der marxistischen Geschichtsauffassung, daß ein Verständnis geschichtlicher Tatsachen jeweils den Nachweis der materiellen und konkret-historischen Bedingungen erfordere, und entgegen der Versicherung marxistisch-leninistischer Historiker, daß auch Humboldts Persönlichkeit und Werk in den geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext zu stellen sei, suggeriert Musiolek die Möglichkeit eines "progressiven" und dennoch "bruchlosen" Aufgreifens der

klassischen Universitätsidee.¹⁾ Damit unterschlägt der Autor aber das im Begriff der Aufhebung enthaltene Moment der Negation des Alten. Symptome historiographischer Manipulierung sind nicht zuletzt die vor dem Hintergrund des "Verwirklichungs-Arguments" willkürlich - aus marxistisch-leninistischer Klassenkampf-Perspektive dagegen stringent - erscheinenden Inhalte der Ratschläge Musioleks. Wenn die Verwirklichung des Humboldtschen Begriffs der Freiheit der Wissenschaft in Westdeutschland bestehen soll u.a. in der "Ablehnung ihres Mißbrauchs durch die herrschende Klasse", in der "Ablehnung des staatlichen Dirigismus" und in der "Ausschaltung wissenschaftsfremder 'außerwissenschaftlicher' Erziehung", so wird von ihm ohne weitere Diskussion unterstellt, daß derartige Maximen für das sozialistische Hochschulwesen der DDR keine Aktualität mehr besäßen.

Im Überblick lassen sich für die historiographische Aneignung der Humboldtschen Universitätskonzeption folgende Grundzüge feststellen:

1. Sowohl der Einsatz für die Gründung der Berliner Universität als auch die Ideen zur äußeren und inneren Organisation der Universität erscheinen als historisch fortschrittliche Leistung und als einer der Höhepunkte des Lebenswerkes Humboldts. Seiner Universitätskonzeption wird eine in vielen Punkten zeitüberdauernde Bedeutung zugesprochen. Zahlreich sind die Behauptungen, wonach von den fortschrittlichen Gedanken Humboldts gerade diejenigen seiner Universitätsidee im sozialistischen Hochschulwesen der DDR "verankert", "bewahrt", "aufgehoben"

1) Derselben Argumentationsfigur bedient sich WARNEKE, dem "das sozialistische Wissenschaftlerbild" als "die konsequent demokratische Auffassung des Humboldtschen Wissenschaftlerbildes" (WARNEKE 1967, S. 369) gilt.

bzw. "verwirklicht" seien, in erster Linie die Prinzipien der Einheit von Forschung und Lehre sowie der Einheit von Bildung und Erziehung.¹⁾

2. Die These von der Verwirklichung der Humboldtschen Universitätsidee in der DDR wird häufig durch die Behauptung ergänzt, daß das Hochschulwesen der Bundesrepublik diesen Weg noch vor sich habe. Davon ausgehend, werden die westdeutschen Hochschullehrer aufgefordert, Hochschulpolitik im Geiste Humboldts zu betreiben. Dies schließt auch Interpretationshilfen ein zur Frage, wie Humboldtsche Ideen in der westdeutschen Universität auf fortschrittliche Weise zu realisieren seien.

3. In der Rezeption der Universitätsidee setzt sich eine Form der Aktualisierung fort, die für die bisher aufgezeigten Bereiche der Bildungskonzeption Humboldts lediglich bei Wilhelm Girnus angetroffen worden ist (s.o., S.): die Auffassung nämlich, daß Akteure im sozialistischen Bildungswesen der DDR (hier: Studenten und Wissenschaftler) von Humboldt l e r n e n können. "Von Humboldt lernen" gilt innerhalb der marxistischen Historiographie insbesondere im Hinblick auf die U n i v e r - s i t ä t s i d e e , wenngleich diese Form der Annäherung an Humboldt - als Gegenstück zur "Theorie gelungener Verwirklichung" - wiederum nur von einer Minderheit der Autoren zur Geltung gebracht wird. Jürgen Kuczynski, der dieser Minderheit zuzurechnen ist, sieht eine zweifache Distanz zwischen sozialistischer Universität und Humboldtschem Universitätsideal: "Das ist ein Universitätsbegriff,

1) Vgl. ATK BERTHOLD 1960, S. 224; KÖNIG 1960b, S. 5; MASKOLAT 1967b, S. 542; MUSIOLEK 1967, S. 195; NAST 1967, S. 168 f.; RÜHLE 1967, S. 176; MOHRMANN 1968, S. 318.

wie er uns fern ist - aber nicht an sich, sondern weil wir schon viel weiter und zugleich aber auch noch nicht so weit sind." (Kuczynski 1975, S. 110)

7. Zusammenfassung: Grundzüge historiographischer Aneignung der Humboldtschen Bildungskonzeption

Die geschichtswissenschaftliche Beschäftigung mit Aspekten der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts setzt in der DDR zu Beginn der sechziger Jahre ein. Seitdem ist diese Konzeption Gegenstand philosophiegeschichtlicher sowie kultur- und erziehungsgeschichtlicher Studien, die sich allesamt auf eine dem Selbstverständnis nach **m a r x i s t i s c h e** Geschichtsauffassung stützen.

Das Interesse der Geschichtsschreibung gilt schwerpunktmäßig der allgemeinen politischen und weltanschaulichen Haltung Humboldts, seinen bildungstheoretischen Maximen sowie seinen bildungspolitischen Zielsetzungen und Leistungen. Dem gegenüber tritt die anthropologische, geschichtsphilosophische und sprachphilosophische Begründung und Entfaltung seines Bildungsdenkens in den Hintergrund. Vor allem **e r z i e h u n g s g e s c h i c h t l i c h e** Abhandlungen verzichten weitgehend auf eine Wiedergabe und Interpretation der philosophischen Grundlagen der Bildungskonzeption.

Obwohl in der einschlägigen Literatur bisweilen behauptet wird, ein wahrhaft wissenschaftliches Begreifen von Person und Werk Humboldts sei erst auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus möglich, kann von einer **H u m b o l d t - F o r s c h u n g** in der DDR nicht die Rede sein. Sachaussagen stützen sich zumeist auf ältere nichtmarxistische Humboldt-Literatur, sie spiegeln auch deren kontroverse Deutungen (etwa zur Frage der Staatsauffassung Humboldts) wider. Wie der DDR-Pädagoge Ger-

hard Arnhardt in einem neuerdings (1981) veröffentlichten Beitrag über Humboldt selbstkritisch anmerkt, "steht eine umfassende marxistische Analyse seiner schulpolitischen und bildungstheoretischen Leistungen noch aus" (Arnhardt 1981, S. 603 f.).

Kennzeichnender für die Rezeption ist die **Bewertung** Humboldts und seiner Bildungskonzeption unter dem Gesichtspunkt der historischen Progressivität. Obwohl die Urteile in Einzelfragen keineswegs einheitlich sind, wird Humboldt insgesamt doch der progressiven Traditionslinie der deutschen Geschichte zugerechnet. Das Humboldt-Bild unterliegt dabei - im Gegensatz zur Beurteilung der Leistung anderer Persönlichkeiten der Geistesgeschichte wie etwa derjenigen Luthers oder Kants - keinem auffallenden Wandel. Humboldt, so der seit jeher bestimmende Tenor der Aussagen, sei Repräsentant jenes Reformadels, der in einer Zeit des Überganges vom Feudalismus zum Kapitalismus den Horizont der Klasse, der er entstammte, weit hinter sich ließ.

Als Hauptmerkmale der politisch progressiven Haltung Humboldts werden genannt Antifeudalismus, Antiklerikalismus, Patriotismus und Volksverbundenheit. In seiner humanistisch geprägten Weltanschauung habe Humboldt bereits einige Wahrheiten erahnt, die von den Klassikern des Marxismus wissenschaftlich nachgewiesen worden seien, wengleich auch die Differenz von Humboldtscher und Marxscher Weltanschauung nicht geleugnet werden dürfe. Marx habe die Arbeit als das Konstituens des menschlichen Lebensprozesses entdeckt und damit auch Humboldts letztlich noch idealistisches, **psychologisch - anthropozentrisches** Menschenbild überwunden.

Gegen das Bildungsdenken Humboldts wird bisweilen zwar auch der Vorwurf des Individualismus, des Ästhetizismus

und des Elitarismus erhoben. Die Mehrzahl der Interpreten sieht die Bildungskonzeption Humboldts jedoch in erster Linie durch das Ideal allseitiger Bildung sowie durch die Forderung nach dem Recht auf Bildung für alle charakterisiert. Auf dieser Grundlage, so die herrschende Meinung, habe Humboldt den Plan eines einheitlichen Bildungswesens entworfen. Ein wesentliches und gegenwartsbedeutsames Verdienst Humboldts liege in seinem Einsatz für die Gründung der Universität Berlin. Er habe die klassische deutsche Universitätsidee maßgeblich mitgeprägt und dabei Prinzipien entwickelt - Einheit von Forschung und Lehre, gemeinsames Forschen von Lehrenden und Lernenden, Einheit von Bildung und Erziehung -, denen auch heute Gültigkeit zukomme.

Als Politiker, insbesondere in seinem Amt als Leiter des preußischen Bildungswesens in der Zeit der Stein-Hardenbergischen Reformen, habe Humboldt im Sinne seiner humanistischen Ideale zu wirken versucht. Seine Reformansätze seien allerdings am Widerstand reaktionärer politischer Kräfte gescheitert. Erst unter der Führung der Partei der Arbeiterklasse sei es gelungen, Humboldts fortschrittliche Ideen Wirklichkeit werden zu lassen. Während das Erbe des Humboldtschen Humanismus heute im "realen Humanismus" der DDR bewahrt und weitergeführt werde, machten sich Politiker und Pädagogen der Bundesrepublik der V e r f ä l s c h u n g dieses Erbes schuldig.

Soweit die Schwerpunkte des Humboldt-Bildes in der DDR. Zum Abschluß der Untersuchung der historiographischen Aneignung Humboldts sei der Versuch unternommen, einige generelle Probleme dieser Aneignung zu erörtern, nämlich das Problem der Unterschiedlichkeit der Humboldt-Deutungen und -Bewertungen, die Frage nach der Fruchtbarkeit des marxistischen Ansatzes für ein angemessenes Verständ-

nis der Humboldtschen Bildungskonzeption sowie das Problem des Anspruchs darauf, Alleinerbe der fortschrittlichen Ideen Humboldts zu sein.

1. Wie bereits angemerkt wurde, besagen die aufgelisteten Schwerpunkte des Humboldt-Bildes der DDR nicht, daß aus der zugrundeliegenden marxistischen Geschichtsauffassung ein Fundus kohärenter, von nichtmarxistischen Interpretationen klar unterschiedener Ergebnisse resultieren würde. Die bisherige Untersuchung der Rezeption hat vielmehr teilweise nicht unerhebliche Differenzen auf den Ebenen der Darstellung, der Deutung und der Bewertung sichtbar werden lassen. Dazu tragen wohl folgende Umstände bei:

a) Obwohl in der DDR zur Bildungskonzeption Humboldts seit den sechziger Jahren eine beachtliche Reihe von Publikationen vorliegt, sind erkennbare gegenseitige Bezugnahmen verhältnismäßig selten. Beiträge, die jenseits der jeweiligen Fachgrenzen liegen, werden kaum jemals zur Kenntnis genommen. Vor allem die pädagogische Historiographie ignoriert die nichtpädagogische Literatur nahezu völlig, so etwa auch die bedeutsamen Ausführungen des Historikers Herbert Scurla und des Literaturwissenschaftlers Wilhelm Girnus. Auch Ansätze einer kritischen Diskussion marxistischer Humboldt-Deutungen sind selten; sie finden sich lediglich bei Girnus (s.o., S.112) und bei dem Erziehungshistoriker Helmut König (s.o., S.137). Es darf vermutet werden, daß zur mangelnden ausdrücklichen Kenntnisnahme der einschlägigen Literatur - neben inhaltlichen und/oder methodologischen Vorbehalten gegenüber einzelnen Texten - auch solche Faktoren beitragen wie die materiellen Voraussetzungen (die Verstreutheit der Texte, ihre Publikation an teilweise entlegenen Orten) und "eingespielte" Grenzen des Rezeptionsspektrums der Einzelwissenschaften.

b) Die Bemühungen um den Nachweis historischer Fortschrittlichkeit Humboldts stützen sich auf sehr unterschiedliche Kenntnis der Primär- (und Sekundär-)Quellen. Während einige Autoren - wie etwa Deiters, Scurla und Girnus - auf der Grundlage umfassender Sachkenntnis zwar die Progressivität des praktischen bzw. theoretischen Wirkens Humboldts betonen, dabei aber auch ambivalente, dem marxistischen Fortschrittsbegriff nicht subsumierbare Züge erwähnen, zeichnet eine Reihe von Autoren in den Details ein - dadurch auch den Gesamteindruck prägendes - einseitiges bis verfälschendes Bild. Dies trifft etwa dann zu, wenn die Herkunft Humboldts als quasi-bürgerliche beschrieben wird, wenn Humboldt zum begeisterten Zeugen der Französischen Revolution und zum adelsfeindlichen Demokraten stilisiert wird oder wenn man den Liberalismus des Bildungsreformers zu einer Identifikation von staatlichem, gesellschaftlichem und wissenschaftlichem Interesse ummodelliert.

Die marxistische Sichtweise und Beurteilung der Geschichte erweist sich ebenso wenig wie jede andere Geschichtsauffassung schon prinzipiell als Hindernis für eine tatsachengetreue Darstellung von Leben und Werk Humboldts. Zu einem Hindernis wird sie aber dort, wo es den Autoren nur noch darum zu tun ist, die vorgängig hypostasierte These einer marxistischen Kriterien gehorchenden Fortschrittlichkeit Humboldts zu "verifizieren". Die Demonstration einer Kontinuität von Humboldtschem und marxistisch-leninistischem Humanismus erfolgt nicht selten dadurch, daß Kategorien für Fortschrittlichkeit schematisch angewandt und ohne Rücksicht auf die Besonderheiten des Aneignungsgegenstandes als "erfüllt" ausgegeben werden.

c) Die marxistische Geschichtsauffassung bildet einen allgemeinen Rahmen für die Historiographie konkreter Sachverhalte, Ereignisse etc., läßt also auch Deutungs- und Bewertungsspielräume offen. Dies trifft etwa für die Frage zu, was im einzelnen (noch) als fortschrittlich zu bewerten sei. Darüber hinaus sind einige Prinzipien marxistischer Geschichtsauffassung (Verhältnis von Basis und Überbau, Verhältnis von gesellschaftlicher Determination und Freiheit, Rolle des Individuums in der Geschichte) keineswegs bis zu einem solche Grade einheitlich entwickelt, daß ihre "Anwendung" auf das geschichtliche Material zu übereinstimmenden Ergebnissen führen würde. In den einzelnen Analysen und Bewertungen Humboldts kommt vielmehr ein Geschichtsverständnis zum Ausdruck, das jeweils von der weltanschaulichen und wissenschaftlichen Biographie des Verfassers und damit auch von spezifischen Traditionen der Wissenschaftsdisziplinen mitgeprägt ist.

d) Für Auffassungsunterschiede in der Frage der Aktualität Humboldtschen Gedankengutes spielen neben den bisher genannten Gründen auch differierende Ansichten über die Prinzipien sozialistischer Bildung eine Rolle. Inwieweit Bildung nicht nur einer gesellschaftstheoretischen, sondern auch einer genuin anthropologischen Begründung bedarf, inwieweit unter Bildung nicht nur Informationsaneignung zu verstehen sein soll, inwieweit der Bildungsbegriff nicht nur das gesteuerte Geschehen in den Institutionen Schule und Universität, sondern eine lebenslange Tätigkeit des einzelnen bezeichnen soll, inwieweit schließlich der "unmittelbare" Übertritt vom Reich der Notwendigkeit ins Reich der Freiheit nicht nur durch gesellschaftliche Arbeit, sondern auch durch eine ihrem Wesen nach geistige Bildung des Subjekts als möglich gedacht wird - andeutungsweise sind es auch Antworten auf

diese Fragen, die die Bewertung der Aktualität des Humboldtschen Bildungsdenkens im Einzelfall mitbestimmen.

2. Aus den Ergebnissen der Humboldt-Rezeption in der DDR läßt sich der Schluß ziehen, daß die Prinzipien marxistisch-leninistischer Geschichtsauffassung faktisch am wenigsten der Erkenntnis der E r e i g n i s - und P e r s o n e n g e s c h i c h t e hinderlich sind. Zwar kann nicht geleugnet werden, daß zahlreiche marxistische Interpreten Leben und Werk Humboldts auf ihre Weise idealisieren. Dies ist jedoch nicht so sehr auf die zugrunde gelegte Methodologie an sich als vielmehr auf außerwissenschaftliche Faktoren (siehe unten, Nr. 3) oder schlicht auf mangelnde Quellenkenntnis zurückzuführen. Differenziertere Ausführungen von DDR-Autoren über Humboldt können jedoch dazu beitragen, solche Idealisierungen Humboldts zu korrigieren, wie sie in Teilen der nichtmarxistischen Rezeption anzutreffen sind. Damit sind vor allem zwei Gesichtspunkte gemeint: Humboldts Leben ist nicht, wie eine Humboldt-Hagiographie glauben machen wollte, als zeitlose Inkarnation einer von ihm selbst entworfenen Bildungsidee zu begreifen, vielmehr ist Person und Werk vor dem Hintergrund der konkreten geschichtlichen Verhältnisse zu sehen. Und: Bildung im Sinne Humboldts erschöpft sich nicht in der Pflege einer reinen Innerlichkeit; das Interesse am Fortschritt des einzelnen schließt das Interesse an der Beförderung des Wohles a l l e r ein, weshalb die Konzeption humaner Bildung immer auch in ihrer politischen Bedeutung zu sehen ist.

Das Hauptproblem marxistisch-leninistischer Humboldt-Rezeption besteht in der historiographischen Erfassung der I d e e n . Die weitgehende Nichtbeachtung der speziellen theoretischen Grundlagen der Bildungskonzeption

tion des Neuhumanismus ist Resultat einer Geschichtsauffassung, der zufolge ein wahrhaft wissenschaftliches Erkennen der Wirklichkeit und eine gegenstandsadäquate Theoriebildung erst durch den Marxschen historischen und dialektischen Materialismus ermöglicht wurde. Unmittelbare Bedeutung für die Orientierung von theoretischem und praktischem Handeln in der Gegenwart kann vormarxistischen Ideen aber kaum noch zugesprochen werden, da mit dem Marxismus-Leninismus ein allen anderen Denksystemen überlegenes Paradigma zur Verfügung stehen soll. Der Funktionsverlust historischer Erkenntnis zeigt sich im Falle der Rezeption Humboldts darin, daß eine eingehendere Beschäftigung mit seiner Humanphilosophie zur Angelegenheit einiger weniger Fachwissenschaftler wird, deren Arbeitsergebnisse einen nur geringen Publizitätsgrad erreichen. Für ein breiteres Publikum ist allenfalls die Humboldt-Biographie Scurlas geschrieben. Die 1970 von Menze ausgesprochene Vermutung, man erkenne in der DDR allmählich "die Notwendigkeit, die Lehre Humboldts über die Gelehrtenstuben hinaus in volkspädagogischer Absicht zu verbreiten" (Menze 1970, S. 715), hat sich nicht bestätigt. Selbst in der fachwissenschaftlichen Humboldt-Rezeption bleibt der "große Reichtum an Ideen", den der Philosophiehistoriker Gottfried Stiehler dem Humboldtschen Neuhumanismus zuschreibt (s.o., S. 90), zu weiten Teilen hinter einigen formelhaft verwendeten Begriffen verborgen.

Die historisch-theoretische Ergiebigkeit einer marxistischen Beschäftigung mit Humboldt wird durch den Beitrag Girnus' belegt. Mit seinen Ausführungen zum Verhältnis von Humboldtschem und Marxschem Menschenbild liefert Girnus indes die einzige marxistische Studie, die einen über nichtmarxistische Forschungsergebnisse hinausreichenden

Ertrag beinhaltet. Für einen der marxistischen Methodologie geschuldeten Erkenntnisfortschritt der Humboldt-Historiographie finden sich in der untersuchten Literatur keine Anhaltspunkte.

3. Die DDR, so eine Grundthese der marxistisch-leninistischen Geschichtspropaganda, hat das Erbe aller progressiven Traditionen der deutschen Geschichte angetreten. Auch die historiographische Aneignung Humboldts verfolgt in weiten Teilen den Zweck, diesen Besitzanspruch zu verdeutlichen und dessen Legitimität zu demonstrieren. Indem eine lineare Kontinuität zwischen fortschrittlichen bürgerlichen Traditionen und sozialistischer Gegenwart behauptet wird, wird Humboldt nicht selten in Entsprechung zu den marxistischen Maßstäben für Fortschrittlichkeit idealisiert, statt in der Komplexität seiner praktisch-politischen und seiner theoretischen Position wahrgenommen zu werden. Bestandteil der Behauptung "Humboldt ist unser" ist aber auch ein Eigentumsbegriff, in dem das Angeeignete - gut kapitalistisch - als Ware erscheint. Solche Verdinglichung des Ideellen bedeutet kaum weniger eine Absage an den Gehalt von Traditionen als die Erklärung, der Marxist könne es getrost den Toten (d.h. den nichtmarxistischen Theoretikern) überlassen, ihre Toten zu begraben. Eine sachlich fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und auch mit der existierenden oder wünschenswerten Bedeutung der Tradition für die Gegenwart erscheint jedoch um so eher möglich, je gründlicher mechanistische Auffassungen des Geschichtsprozesses überwunden werden.

Im nun folgenden Untersuchungsteil sollen einige Ansätze der DDR-Pädagogik daraufhin befragt werden, wie weit in ihnen Gedankengut der Bildungsauffassung Humboldts enthalten ist. Damit wird nicht beabsichtigt, den Streit um

die Besitzrechte am Erbe Humboldts in der Weise fortzusetzen, daß nun von "bürgerlicher" Seite die Gegenthese zum marxistischen Besitzanspruch aufzustellen und zu belegen wäre. Weder geht es darum, die Aneignung Humboldts in der DDR auf sämtlichen der oben (S.15 ff.) erwähnten Ebenen möglicher Vermittlung zwischen Tradition und Gegenwart zu untersuchen, noch soll (und könnte) behauptet werden, Humboldts Bildungskonzeption sei in Theorie und Praxis westlicher Pädagogik - und nur dort - gut aufgehoben. Der Zweck der Analyse besteht lediglich darin, zur Klärung des Verhältnisses der aktuellen b i l d u n g s - t h e o r e t i s c h e n R e f l e x i o n der D D R - P ä d a g o g i k zur Tradition des Bildungsdenkens beizutragen.

- C) Zur systematischen Aneignung der Humboldtschen Bildungskonzeption in bildungstheoretischen Entwürfen der DDR-Pädagogik

Aspekte der Präsenz Humboldtschen Bildungsdenkens in der Pädagogik der DDR sind bereits im vorangegangenen Untersuchungsteil zur Sprache gekommen. Soweit sich explizite Hinweise dazu im Kontext historiographischer Auseinandersetzung mit Humboldt finden, bleiben sie bruchstückhaft, ob nun von einer gelungenen Aufhebung die Rede ist oder ob von außerpädagogischer Seite eine unzureichende Berücksichtigung Humboldts in der Gegenwartspädagogik moniert wird. Aber auch in den systematisch orientierten Beiträgen der DDR-Pädagogik finden sich ausdrückliche Bemerkungen zu Humboldt nur selten. Hieraus kann jedoch noch nicht die faktische Bedeutungslosigkeit seiner Ideen für die marxistische Pädagogik abgeleitet werden. Ob und inwieweit diese Ideen dort bewahrt sind, ist an den Prinzipien des marxistischen Bildungsdenkens selbst zu überprüfen. Dies erfolgt nun in der Weise, daß die Theorieansätze von drei bedeutenden Erziehungswissenschaftlern der DDR mit der Bildungskonzeption Humboldts konfrontiert werden. Angestrebt wird dabei keine grundsätzliche bildungstheoretische Auseinandersetzung mit marxistischen Positionen, sondern eine exemplarische Demonstration des Verhältnisses von Kontinuität und Diskontinuität im Sinne des oben (S.21 f.) erläuterten Begriffes der Aufhebung.

Die Unterscheidung von Theorieansätzen trägt der Tatsache Rechnung, daß die Grundannahmen der DDR-Pädagogik weder in synchroner noch in diachroner Hinsicht als ein geschlossenes, einheitliches Gebilde aufzufassen sind. Wenn gleich mit westlichen Strömungen der Erziehungswissenschaft-

ten nur bedingt vergleichbar, waren und sind auch innerhalb der marxistischen Pädagogik der DDR unterschiedliche Ausrichtungen festzustellen, die nicht zuletzt im Verhältnis zur pädagogischen Tradition zum Ausdruck kommen. Die Theorieentwürfe Robert Alts, Heinrich Deiters' und Gerhart Neuners, die nachfolgend näher beschrieben sind, lassen die in der DDR-Pädagogik vorfindlichen Varianten einer Aufhebung der Bildungskonzeption Humboldts beispielhaft deutlich werden. Der Untersuchung des Ansatzes Robert A l t s wird eine knappe Skizze der Vor- und Frühgeschichte der DDR-Pädagogik vorausgeschickt.

1. Schul- und pädagogikgeschichtliche Rahmenbedingungen marxistischer Bildungstheorie

Nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes sahen sich die pädagogischen Wissenschaftler in allen Besatzungszonen Deutschlands zunächst vor die Aufgabe gestellt, an der Bewältigung der unmittelbar drängenden Probleme des öffentlichen Erziehungssektors mitzuarbeiten. Die zugleich eingeleiteten Reformen des Schulwesens waren in der sowjetischen Besatzungszone besonders ausgeprägt. Während in den drei Westzonen die Struktur des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems im wesentlichen unangetastet blieb, bestand in der SBZ seit 1946 mit dem "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" die rechtliche Grundlage für eine organisatorische Neugestaltung schulischer Bildung. Durch die Errichtung eines einheitlichen Schulwesens sollten die bisherigen Bildungsprivilegien für Kinder aus den ökonomisch begünstigten Schichten beseitigt und damit Forderungen erfüllt werden, die bereits in der Weimarer Republik von zahlreichen demo-

kratisch gesinnnten Kräften erhoben worden waren.¹⁾ Die Neukonstituierung der p ä d a g o g i s c h e n T h e o r i e an den Universitäten und Lehrerbildungsanstalten der SBZ war von Anfang an mit der Entwicklung der neuen Schule verbunden.²⁾ Neben der begleitenden Erforschung der Schulwirklichkeit bemühte sich die Erziehungswissenschaft vor allem um eine prinzipielle theoretische Fundierung des Schulwesens sowie um allgemeine Handlungsanleitungen für dessen weitere strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung. Trotz dieser thematischen Orientierung ist die wissenschaftstheoretische und bildungstheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft im Zeitraum zwischen 1945 und 1948/49 durch ein Nebeneinander marxistischer und nichtmarxistischer Ansätze gekennzeichnet. Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie auch verschiedener reformpädagogischer Strömungen, die schon vor 1933 die pädagogische Diskussion mitbestimmt hatten, konnten nun Lehre und Forschung an den Hochschulen wiederaufnehmen. Auch in der fachwissen-

- 1) Zur Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland zwischen 1945 und 1949 vgl. HEARNDEN (1977, S. 16 - 36), zu den politischen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik in der SBZ/DDR bis 1952 siehe KLEßMANN (1981). - In der Präambel des Schulgesetzes von 1946 wird der deutschen Schule der Vergangenheit vorgehalten, sie sei "trotz ihrer beachtlichen Bildungshöhe" (SCHULGESETZ 1946, S. 124) immer "Standesschule" (ebd.) geblieben. Die historische Verankerung dieses Gesetzes in der fortschrittlichen pädagogischen Tradition hat Helmut KÖNIG in seiner 1948 vorgelegten Dissertation anhand eines Vergleichs mit dem Süvernschen Schulgesetzentwurf von 1819 und mit den Plänen der Reichsschulkonferenz 1920 herausgearbeitet. (Vgl. KÖNIG 1948)
- 2) Vgl. hierzu und zum folgenden die Darstellungen von LANGE (1956, S. 265 - 364), LANGEWELLPOTT (1973, S. 40 - 49) und RANG (1982, S. 22 - 75).

schaftlichen Publizistik wurden - mit unterschiedlichen Akzentuierungen im einzelnen - Beiträge sowohl aus marxistischer wie auch aus geisteswissenschaftlicher und reformpädagogischer Sicht geliefert.

Allerdings erfuhr diese Form des Pluralismus im Bereich der pädagogischen Theorie bald Einschränkungen. Mit der allmählichen Konsolidierung der Machtverhältnisse zugunsten der SED, mit der sich abzeichnenden Richtung der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung und mit den Anfängen des "Kalten Krieges" wurde der Aufbau einer einheitlichen marxistischen Erziehungswissenschaft von seiten der SED und der Sowjetischen Militäradministration zielstrebig gefördert und im Jahre 1948 mit der Durchsetzung dieser Richtung gegenüber "bürgerlichen" erziehungswissenschaftlichen Standpunkten begonnen.

Bereits im Mai 1946 hatte die Sowjetische Militäradministration das Fehlen einer einheitlichen Erziehungswissenschaft in der SBZ kritisiert. (Vgl. ATK Günther/Uhlig 1968, S. 51) Seit 1948 erschienen Übersetzungen sowjetischer Lehrbücher für Pädagogik (Jessipow/Gontscharow 1948; Ogoronikow/Schimbirew 1949), deren Verbreitung damit begründet wurde, daß sie die "Isolierung der deutschen Pädagogik" (Ogorodnikow/Schimbirew 1949, S. 5) beseitigen helfen könne. Erst in den fünfziger Jahren wurden Forschung und Lehre an den Hochschulen umfassend auf die Grundpositionen einer am sowjetischen Vorbild ausgerichteten marxistischen Erziehungswissenschaft verpflichtet. (Vgl. Lange (M.) 1954, S. 269 und S. 274) - Die schrittweise erfolgte Zurückdrängung nichtmarxistischer Ideen auf dem Gebiet des Bildungswesens und der Erziehungswissenschaft wird von der marxistisch-leninistischen Historiographie als Ausdruck einer sich seit Kriegsende vollziehenden "gesetzmäßigen" und daher keine Alternative zulassenden

Entwicklung interpretiert. (Vgl. Uhlig 1965, S. 7; ATK Günther/Uhlig 1968, S. 8) In Anwendung der Lehre Lenins vom "Hinüberwachsen der demokratischen Revolution in die sozialistische" (Uhlig 1965, S. 38) sei zwar zunächst auch antifaschistisch-demokratischen Kräften im Bildungsbe-
reich eine Mitwirkung eingeräumt worden. Die Strategie der Partei habe jedoch von vornherein das Ziel verfolgt, die gesellschaftlichen Verhältnisse der Demokratisierungsphase zu überwinden. (Vgl. ebd., S. 40) Demgegenüber verweisen neuere westdeutsche Darstellungen auf die anfängliche Ungewißheit der nationalen Zukunft Deutschlands sowie auf damalige gesamtdeutsche Zielsetzungen der SED und machen zu Recht geltend, daß die reformerische Bildungs- und Kulturpolitik jener Jahre keineswegs von allen Beteiligten als lediglich taktisches Instrument zur Durchsetzung der marxistisch-leninistischen Linie in einem Teil Deutschlands verstanden wurde. (Vgl. Kleßmann 1981, bes. S. 243) Im Zusammenhang mit der Herausbildung einer marxistischen Pädagogik in der SBZ verdienen die erziehungstheoretischen Erörterungen Robert A l t s (1905 - 1978) besondere Beachtung.

2. Die Verabschiedung des Humboldtschen Bildungsdenkens im Theorieansatz Robert Alts

Robert Alt studierte zwischen 1924 und 1928 Naturwissenschaften, Philosophie und Pädagogik; von 1929 bis 1933 war er als Volksschullehrer an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln tätig. Nach dem Beginn der nationalsozialistischen Machtergreifung unterrichtete er zunächst an jüdischen Volksschulen in Berlin. 1941 wurde er inhaftiert und in den darauffolgenden Jahren in verschiedenen Konzentrationslagern gefangengehalten. Die wissenschaftli-

che Laufbahn Alts begann 1946 mit der Berufung zum Professor für Pädagogik in Berlin, zunächst an die Pädagogische Hochschule, sodann an die neugegründete Pädagogische Fakultät der Universität, dessen Institut für systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik er von 1952 bis 1963 als Direktor leitete. 1955 übernahm Alt das Amt des Vorsitzenden der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften, das er bis zu seiner Emeritierung 1970 innehatte. Er ist ferner Mitbegründer der "Pädagogik", des erziehungswissenschaftlichen Fachorgans in der DDR. Zu den wichtigsten Publikationen Alts zählen seine Untersuchungen zur Geschichte der Industrieschulen (1948b) und zur Pädagogik Komenskys (1953), seine "Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung" (1956b) sowie der zweibändige "Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte" (1960; 1965). Alt war seit 1946 Mitglied der SED, zwischen 1954 und 1958 auch Mitglied des Zentralkomitees und der Schulkommission beim ZK der SED.

Alts wissenschaftliche Leistung innerhalb der Pädagogik der DDR betrifft zwar allererst das Gebiet der Geschichte der Erziehung. Er hat jedoch darüber hinaus in den Jahren nach 1945 Gedanken zu grundlegenden Fragen der Pädagogik formuliert, die nach dem Urteil der pädagogischen Historiographie der DDR "richtungsweisend für ein marxistisch-leninistisches Verständnis der Beziehungen zwischen Gesellschaft und Erziehung, für den Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden der neuen antifaschistisch-demokratischen und sozialistischen Bildung und Erziehung waren" (Günther u.a. 1975, S. 17). Dies gilt vor allem für die Abhandlungen "Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule" (1946a) und "Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule" (1947) sowie für die Vorlesung "Wirtschaftsplan und Lehrplan" (1948a), deren bildungstheoretische Aussagen im folgenden erläutert und auf ihr Verhältnis zur neuhumanistischen Bildungskonzeption hin untersucht werden sollen.

Alt spricht in seinen Schriften bei weitem häufiger von "Erziehung" als von "Bildung", ohne dabei eine terminologische Unterscheidung zwischen beiden Begriffen zu treffen. Dem Inhalt nach werden in seiner "Erziehungstheorie" jedoch solche Grundfragen aufgeworfen, die einen Vergleich des Ansatzes Alts mit der Humboldtschen Bildungskonzeption als zulässig erscheinen lassen.

2.1 Alts gesellschaftstheoretische Grundlegung schulischer Erziehung

Bereits in dem Aufsatz "Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule (1946a) ist Alt darum bemüht, die Notwendigkeit eines neuen bildungstheoretischen Verständnisses der Schule der Gegenwart aufzuzeigen. Er stützt sich in diesem - für die Aufgaben der "demokratischen Schule" programmatischen - Beitrag auf Grundannahmen einer historisch-materialistischen Soziologie, um Prinzipien der Schulbildung aus dem "Flusse des geschichtlichen Prozesses" (ebd., S. 12) abzuleiten.

2.1.1 Erziehung als Funktion der Gesellschaft

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Feststellung, Erziehung sei in ihrem Wesen eine "Funktion der Gesellschaft" (ebd.). Auch die Schule, als institutionalisiertes Teilsystem von Erziehung und Bildung, werde in jeder Phase ihrer Entwicklung von den gesellschaftlichen Verhältnissen determiniert. Habe das Bildungssystem in der Vergangenheit - selbst noch zu Zeiten der "formalen

Demokratie" (ebd.) der Weimarer Republik - in erster Linie die Klassenstruktur der damaligen Gesellschaft reproduziert, so "wird Umfang und Funktion der Bildung in einer entfalteten Demokratie nur von den Interessen des gesamten Volkes bestimmt" (ebd., S. 16). Die Perspektive einer neuen, wahrhaft demokratischen Politik sei auch verpflichtender Rahmen aller pädagogischen und bildungspolitischen Maßnahmen.

Die grundsätzliche Klärung des Verhältnisses von Mensch und Welt, näherhin des Verhältnisses von menschlicher Individualität und gesellschaftlichen Gegebenheiten, erscheint Alt als maßgebliche Voraussetzung zur Beantwortung des Bildungsproblems. Seine Sichtweise dieser Relation kommt bei der Analyse der dem Kapitalismus eigentümlichen Machtmechanismen zum Ausdruck: "Die Monopolisierung wirtschaftlicher und politischer Macht trägt notwendig in sich die Verfügungsgewalt über die geistig-seelischen Kräfte." (Ebd., S. 13) Die Tatsache einer faktischen Verfügungsgewalt der Gesellschaft über die Individuen gilt nach Alt nicht nur für die bürgerliche Gesellschaftsordnung, sondern für jede nach Klassen aufgebaute Gesellschaftsform. Für das Schicksal des einzelnen seien letztlich nicht dessen eigene Ziele, sondern diejenigen der dominierenden sozialen Gruppen maßgeblich. Aber auch die Beseitigung des Antagonismus zwischen den sozialen Klassen habe nicht die Loslösung der Individuen von den gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren zur Folge, sondern vielmehr die Verschmelzung von individuellem und gesellschaftlichem Interesse. In Alts historisch-soziologischem Menschenbild geht der Gedanke der gesellschaftlichen Determination der Menschen und ihrer Verhältnisse einher mit der Leugnung einer auch nur relativen Selbstbestimmung der Individuen g e g e n die bzw. u n a b h ä n g i g von den geschichtlich herrschenden

Mächten. Freilich darf nach Auffassung Alts aus diesen gesellschaftstheoretischen Grundannahmen kein Fatalismus des einzelnen gegenüber den geschichtlichen Ereignissen gefolgert werden. (Siehe unten, S.184)

Der materialistischen Geschichtsauffassung entsprechend, erscheint bei Alt der Zweck der Erziehung als Resultat der gesellschaftlichen Verhältnisse. Er bestehe darin, "die Eingliederung der wechselnden Träger des Kollektivganzen in jenes Netz von Haltungen, Wertungen, Gewohnheiten" (ebd., S. 18) zu vollziehen, das für die Stabilität einer Gesellschaft unabdingbare Voraussetzung sei. Gerade in der Transformation von Kulturgütern in Bildungsgüter der Schule zeige sich diese Determination: "Nicht psychologische Begründungen, nicht eine von individueller Perspektive her gesehene Fassungskraft des Kindes, nicht 'vom Kinde aus', nicht ein als klassisch geltender Kanon oder der Gehalt an formalbildenden Kräften sind hier letzte Bezüge, sondern was gelehrt wird, wem und in welchem Umfange es übermittelt wird, bestimmen letztlich wieder gesellschaftliche Bedürfnisse. In der Aufnahme von Wissensgebieten in den Lehrplan, in der Gliederung des Bildungstoffes, der Rangordnung der Fächer, ihrem Geltungsanspruch, kurz in dem ganzen strukturierten Gebilde des Lehrplans spiegelt sich die gesellschaftliche Situation." (Ebd., S. 19)

Damit wendet sich Alt entschieden gegen jegliche Annahme einer Autonomie der Bildung. Wichtig erscheint, daß der Verfasser seine These nicht als - etwa bildungspolitische - Entscheidung für die Ausrichtung der Bildung an "den" gesellschaftlichen Bedürfnissen begriffen wissen will, sondern als Resultat wissenschaftlicher Tatsachenfeststellung. Generell ergibt sich die Unmöglichkeit einer Autonomie der Bildung für Alt aus der Überzeugung, daß Bildung in ihrem

Wesen Spiegel der Gesellschaft sei. Allerdings erhält dieses Verhältnis nach seiner Auffassung in der entfalteten Demokratie eine höhere Qualität: In der neuen Gesellschaftsform, als dem Ergebnis geschichtlicher Gesetzmäßigkeiten, werde der bisherige Antagonismus von Ausbeutern und Ausgebeuteten endgültig überwunden. Mit der Beseitigung des Zwangscharakters der Klassenverhältnisse eröffne sich die umfassende Verwirklichung menschlicher Freiheit, verstanden als "unmittelbare" Einsicht in die Notwendigkeit und Fortschrittlichkeit des sozialistischen Aufbaus der Gesellschaft. Alt bringt dies in seiner Interpretation des Wirtschaftsplans von 1948 zum Ausdruck: "Hier wird der Versuch unternommen, den Menschen aufgrund erkannter Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung zum Vollstrecker der unausbleiblichen Notwendigkeit zu machen. So nimmt er einen ersten Anlauf zum Sprung "vom Reich der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit" (Engels) .." (Alt 1948, S. 111)

Dem materialistischen Freiheitsverständnis entspricht hier die Idee einer unmittelbaren Synthese von menschlicher Selbsttätigkeit und geschichtlich-gesellschaftlicher Determination. Damit werden Bezüge zur Denktradition des marxistischen Theoretikers und späteren Menschewisten Georgi W. Plechanow deutlich, der das Bewußtsein von der historischen Notwendigkeit zum Stimulans für die Selbsttätigkeit erklärt hatte: "In einem starken Irrtum sind diejenigen befangen, die da meinen, daß wir uns nur von der Unvermeidlichkeit des Eintretens einer bestimmten Folge von Ereignissen zu überzeugen brauchen, damit bei uns jede psychologische Möglichkeit, für dieses Eintreten zu wirken oder ihm entgegenzuwirken, verschwinde. Hier hängt alles davon ab, ob meine eigene Tätigkeit ein notwendiges Glied in der Kette der notwendigen Ereignisse bildet. Ist dem so, so habe ich um so weniger Schwankungen und handle um so entschlossener." (PLECHANOW 1945, S. 7)

Das Vertrauen Alts auf die allseitige Fortschrittlichkeit des Geschichtsverlaufs stellt die wohltätige Ausstrahlungskraft jener sozialistischen Produktionsverhältnisse in den Vordergrund, in denen die individuellen Bedürfnisse mit den objektiven Notwendigkeiten identisch werden sollen. Daß in der demokratischen Schule die Interessen der Kinder zu den Forderungen der Gesellschaft nach dem Verständnis Alts nicht mehr im Widerspruch stehen, verdeutlicht seine Konzeption der Unterrichtsmethodik.

2.1.2 Die Einheit von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten im Unterricht der "demokratischen Schule"

Alt verlangt auch von der Unterrichtsmethodik der neuen Schule, daß sie den veränderten gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen entspreche. Diese Entsprechung zur gesellschaftlichen Arbeit als "einer Tätigkeit, die als sinnvolle freudig bejaht wird" (1947, S. 458) sieht er - im Anschluß an Ideen der Reformpädagogik - in arbeitspädagogischen Unterrichtsformen. Auf Kritik stößt allerdings die reformpädagogische Entgegensetzung von Lernschule und Arbeitsschule; zwischen Arbeiten und Lernen existiere kein unaufhebbarer Widerspruch. Wesentliches Merkmal im Unterricht der demokratischen Schule sei die aktive Beteiligung der Lernenden am Erwerb der Erkenntnisse. Mit diesem unterrichtsmethodischen Prinzip unterscheide sich die neue Schule auf grundlegende Weise von der traditionellen Lernschule: "Die demokratische Schule vermittelt ... keine dogmatische Lehre, sondern läßt die Kinder durch geregelte Arbeit an den Stoffen die Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen innerwerden." (Ebd., S. 456) Und: "... wirkliche Erkenntnisse können nicht übermittelt werden, wie

alter Wein in neue Schläuche gefüllt wird, sondern der Lehrer kann nur die Bedingungen schaffen und dazu verhelfen, daß die Schüler sich in selbständiger kritischer Auseinandersetzung mit den Dingen Erkenntnisse erwerben und sie zu Kenntnissen verfestigen. Die Schüler selbst müssen die Urteile vollziehen, müssen die Wertungen treffen." (ebd., S. 456 f.) Alt betont aber auch hier die Unterschiede zu den Selbsttätigkeitsideen der nichtmarxistischen pädagogischen Tradition. Das Prinzip "vom Kinde aus" könne nur für das Verfahren der Stoffvermittlung Gültigkeit besitzen, die im Lehrplan enthaltene Auswahl der Unterrichtsstoffe dürfe nicht zur Disposition gestellt werden. Ferner sei nicht die Bildung der Einzelpersönlichkeit, sondern die gemeinsame Tätigkeit der Schüler im Klassenverband als Ausgangspunkt und Ziel der unterrichtlichen Arbeit zu betrachten. Festlegung der Bildungsinhalte nach den Erfordernissen der gesellschaftlichen Entwicklung und kritische Erarbeitung des Stoffes durch die Schüler, Planmäßigkeit des Unterrichts und Selbsttätigkeit der Lernenden, Handlungsorientierung des einzelnen und Planungen des Schülerkollektivs sollen in der demokratischen Schule eine Einheit bilden.

Ihre Grundlage hat Alts erziehungstheoretische Konzeption in einem Optimismus, der sich sowohl auf die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse in der neuen Gesellschaft wie auch - der marxistischen Erkenntnistheorie folgend - auf die Wahrnehmbarkeit dieser gesellschaftlichen Entwicklung bezieht: "Alles Erkennen ist eine Widerspiegelung realer Verhältnisse. Es muß daher seinen Ausgang nehmen von der konkreten Wirklichkeit." (Ebd., S. 456) Im Fortschritt der gesellschaftlichen Wirklichkeit, so Alts Überzeugung, würden auch die Schüler der Übereinstimmung ihrer eigenen Interessen mit den gesellschaftlichen Erfordernissen

gewahr. Kraft dieser kollektiven Emanzipation werde aber jeder pädagogische Anspruch nach Abgrenzung der Schule von den gesellschaftlichen Verhältnissen hinfällig.

2.2 Das Verhältnis der Erziehungstheorie Alts zur Bildungstheorie Humboldts

Robert Alt nimmt in den erwähnten Beiträgen über die Erziehung und Bildung in der demokratischen Schule nur selten ausdrücklich zur neuhumanistischen Bildungstheorie Stellung. Die wenigen diesbezüglichen Äußerungen (s. oben, S. 183 und unten, S. 192) lassen eine insgesamt eher negative Einschätzung in den Vordergrund treten. Indes verweist die Suche nach i m p l i z i t e n Zusammenhängen auf das Gedankengut der Philosophie der Aufklärung.

2.2.1 Die Tradition der Aufklärungsphilosophie als gemeinsamer historischer Bezugspunkt

Im Neuhumanismus wie im Marxismus werden zentrale Aussagen der Philosophie der Aufklärung in je eigener Weise aufgehoben. Diese ideengeschichtliche Wurzel schafft Berührungspunkte zwischen den Theorien Humboldts und Alts insbesondere durch folgende allgemeine Grundannahmen:

- Jeder Mensch ist zur Bildung befähigt. Aus dieser Befähigung resultiert das gleiche Recht aller auf Bildung.

Bereits Humboldt hatte den Plan eines einheitlichen Bildungswesens entwickelt, der eine für alle Kinder in gleicher Weise geltende Elementarbildung vorsah.¹⁾ Waren aber bei Humboldt die materiellen Bedingungen für die faktische Ungleichheit der Chancen auf eine höhere Bildung unangetastet geblieben, so spricht sich

¹⁾ Vgl. MENZE 1975, S. 190 - 196; FRIEDEBURG 1982.

Alt für eine wirkliche Demokratisierung der Bildung aus: "Die kulturellen Güter werden unabhängig von Besitz und Geburt allen Angehörigen des Volkes gemäß ihrer inneren Bildungskapazität zu eigen gegeben. Dauer und Ausmaß des Schulbesuches werden unabhängig von der Zugehörigkeit zu noch bestehenden sozialen Schichten." (1946a, S. 16) Damit wird ein Prinzip der Humboldt-schen Bildungskonzeption auf "radikalisierte" Weise fortgeführt.¹⁾

- Jeglicher Fortschritt vollzieht sich auf der Grundlage der Entwicklung der menschlichen Gattungspotenzen. Die Marxsche Perspektive der kommunistischen Gesellschaft baut auf einer Philosophie auf, in der der Mensch selbst zum Maßstab seiner Entwicklung und seines Handelns erklärt wird. Die von Girnus herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten zwischen Humboldtschem und Marxschem Humanismus kommen auch in der Gesellschaftstheorie Alts zur Geltung.²⁾
- Die Erkenntniskraft eröffnet dem Menschen den sicheren Weg zur Wahrheit.
Sowohl Humboldt als auch Alt schreiben der menschlichen Verstandestätigkeit einen hohen Stellenwert zu, bei Humboldt wird dies vor allem in seiner Theorie der formalen Bildung und in der Hochschätzung von Philosophie und Wissenschaft ersichtlich, bei Alt in der These von der Erkennbarkeit der Welt und in der Forderung nach kritischer, nicht von bloßen Dogmen geleiteter Wissenseaneignung.

1) Alt verweist auf entsprechende Verlautbarungen in den Schulprogrammen der Französischen Revolution und im Schulgesetzentwurf SÜVERNS, vermerkt aber, die Verwirklichung des allgemeinen Bildungsrechts habe "in den bürgerlichen Eigentumsschranken" (1946a, S. 14) ihre Grenze gefunden.

2) Siehe oben, S.91 f.

Jenseits dieser gemeinsamen Orientierung zeigen sich aber in den zentralen bildungstheoretischen Prinzipien schwerwiegende U n t e r s c h i e d e zwischen beiden Konzeptionen.

2.2.2 Der Verzicht auf eine subjekttheoretische Grundlegung der Erziehungskonzeption

Im Neuhumanismus sind es die individuellen Kräfte des Menschen, die zum letzten Bezugspunkt jedes wahren Bildungsprozesses erklärt werden. Zwar bleibt auch hier die gesellschaftliche Vermittlung der Bildung nicht unbeachtet. Wenn Humboldt in der Gestaltung des Bildungswesens ein bedeutendes Instrument der Gesellschaftsreform sieht, wird deutlich, daß er die Bildungssphäre keineswegs von der gesellschaftlichen Entwicklung abgekoppelt wissen will. Ähnlichkeit zwischen den Positionen Humboldts und Alts besteht zwar noch darin, daß beide das Bildungsgeschehen mit dem gesellschaftlichen Fortschritt verknüpft sehen. Jedoch wird die Frage nach dem Charakter des gesellschaftlichen Fortschritts wie auch nach der Form dieser Verknüpfung auf unterschiedliche Weise beantwortet.

Humboldt plädiert für ein Bildungssystem, das in seiner Zweckbestimmung und in seinen Inhalten nicht bloß die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert. Letztlich, so die Überzeugung Humboldts, existiere zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen durchaus ein Zusammenhang, insofern nämlich, als der Fortschritt der Gesellschaft notwendig an die ihren Mitgliedern eröffneten Möglichkeiten zur Selbstentfaltung gebunden sei. Dieser Zusammenhang wird jedoch weder als Folge einer naturwüchsigen historischen Entwicklung noch als Ausdruck einer biographisch durchgängigen Identität individueller und gesellschaftlicher Ziele begriffen. Während das unmittelbare Verwertungsinteresse

der Gesellschaft von den Bildungsinstitutionen nicht mehr fordere als eine konsequente Erziehung zur Brauchbarkeit, sieht sich das neuhumanistische Bildungsprogramm in erster Linie den Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen verpflichtet. Die Aufgabe der allgemeinbildenden Institutionen bestehe darin, jene Entfaltungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Für das konkrete Bildungsgeschehen leitet Humboldt aus dieser Idee nicht den Verzicht auf eine mögliche Vermittlung zwischen den Bedürfnissen der einzelnen und denen der Gesellschaft ab, wohl aber die Maxime, daß diese Vermittlung nur als "gebrochene" zu gestalten sei: Sowohl das Prinzip der Staatlichkeit des Bildungswesens als auch die Konzeption der Bildungsstufen des "Elementarunterrichts", des "Schulunterrichts" und des "Universitätsunterrichts" mit ihren je eigenen inhaltlichen und methodischen Spezifika gründen sich auf eine *a n t h r o p o l o g i s c h e* Bildungslehre.

Robert Alt dagegen sieht in der Marxschen Definition des menschlichen Wesens als eines "ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse" die zureichende Grundlage eines fortschrittlichen Menschenbildes. Er muß daher jede Auffassung, die der Individualität eine nicht in Gesellschaftliches auflösbare Seinsqualität zuschreibt und hieraus pädagogische Konsequenzen zieht, mit dem Verdikt belegen, sie sei falsches Bewußtsein. Aus dieser ausschließlich gesellschaftlichen Sichtweise des Menschen resultiert der bewußte Verzicht auf eine eigenständige Theorie des menschlichen Subjekts und damit auf den entscheidenden theoretischen Ansatzpunkt der neuhumanistischen Bildungskonzeption. Wie gezeigt wurde, gelten Alt die Gegebenheiten der entfalten Demokratie als hinreichende Voraussetzung dafür, daß die gesellschaftliche Determination der Bildung die Interessen aller auf allseitige Weise befördere.

2.2.3 Der Verzicht auf das Prinzip der Autonomie der Bildung

Der zutagetretende prinzipielle Unterschied zwischen den Positionen Alts und Humboldts setzt sich auf der Ebene der speziellen Theorie der Bildungsinstitutionen fort. Während Alt den Schulunterricht zum Ort fortschrittlicher Erziehung und Bildung schlechthin erklärt, begreift Humboldt die Schule lediglich als einen von mehreren Bildungsbereichen. Zwar besitzt der Schulunterricht des Humboldtschen Bildungsplanes mit der "formalen Bildung" ein ihm eigentümliches Programm. Zugleich ist die Schule aber notwendig auf die Universität bezogen, die das Ziel des institutionalisierten Bildungsprozesses darstellt. Erst dort soll, in der freien Auseinandersetzung mit Philosophie und Wissenschaft, die Individualität des Lernenden volle Entfaltung erfahren. Darüber hinaus spricht Humboldt nicht nur den in den Unterrichtsinstitutionen repräsentierten Stoffen, sondern den Gegebenheiten der Welt überhaupt bildende Bedeutung zu. Das neuhumanistische Ideal der "allseitigen Bildung" findet daher in Humboldts Forderung nach einer über die Schule weit hinausreichenden "Mannigfaltigkeit der Situationen" seine Entsprechung.¹⁾ Im Sinne Alts hingegen soll den Heranwachsenden die Wirklichkeit als immer schon pädagogisch aufbereitete vermittelt werden. Soweit dem sich Bildenden Selbsttätigkeit zuerkannt wird, besteht sie in der kritischen Beurteilung vorgegebener Lehrinhalte. Ihre Grenze liegt in der Planmäßigkeit des Lernens im Klassenkollektiv und im Pflichtcharakter der im Lehrplan enthaltenen Stoffe. Soll der Schulunterricht des Neuhumanismus den Lehrer überflüssig machen und auf den selbständigen und freien Umgang mit Philosophie und Wissenschaft vorbereiten, so ist die Schule im Sinne Alts wesentlich Institut einer P l a n e r f ü l l u n g , welche auch für das Gebiet der gesellschaftlichen Produk-

1) Vgl. MENZE 1965, S. 135 ff.

tion und damit für den Kernbereich der gesellschaftlichen Wirklichkeit kennzeichnend werden soll. Diese Differenz ist zu beachten, wenn man die Theorien des S c h u l u n - t e r r i c h t s einem Vergleich unterzieht.

Die Aufgabenstellung für den Unterricht der Schule, Ort einer planmäßigen Aneignung allgemeiner Kulturgüter zu sein, verbindet auf einer formalen Ebene beide Positionen gegen reformpädagogische Ideen einer direkten und von den spontanen Interessen des Kindes gesteuerten Bearbeitung der Realität.¹⁾ Entscheidend sind jedoch auch hier die unterschiedlichen bildungstheoretischen Begründungen sowie die daraus abgeleiteten Konsequenzen für den Stoff der Bildung. Die Bevorzugung von Mathematik und klassischen Sprachen in der neuhumanistischen Unterrichtstheorie beruht auf der Überzeugung, daß der freie Gebrauch der geistigen Kräfte - als das Ziel der Bildung - nur auf einem Umweg möglich sei: Die E n t f r e m d u n g - nach Humboldt notwendiges Konstituens des Bildungsprozesses - habe sich auf der Stufe des Schulunterrichts in der Weise zu vollziehen, daß die gesellschaftliche Realität der jeweiligen Gegenwart und die an diese Realität zunächst unmittelbar gebundenen Bedürfnisse des Kindes t r a n s z e n d i e r t werden. Auf Grundlage einer relativen Autonomie der Bildung gegenüber der Gesellschaft erhalten die Bildungswelten der Antike, der Sprache und der Kunst die Stellung eines Mittelpunkts des Schulunterrichts.²⁾ Dagegen leugnet Alt die Möglichkeit und die Notwendigkeit dieser Autonomie und erteilt den inhaltlichen Vorgaben der neuhumanistischen Konzeption eine explizite Absage: "Die Ablehnung oder Minderbewertung einer auf den Zweck des sich in der Gesellschaft vollziehenden

1) Vgl. hierzu RANG 1982, S. 44 - 75.

2) Vgl. MENZE 1975, S. 28 - 45.

Lebens gerichteten Bildung 'um ihrer selbst willen' enthüllt sich zumeist als Residue feudalistischer Haltung, die alle auf produktive Zwecke gerichtete Arbeit als Sache der Unterklasse ansah und - auf die aus dem Bodenmonopol fließenden Revenuen gestützt - ein Leben der Muse als standesgemäß betrachtete." (Ebd., S. 17)

In der Tat enthält gerade Humboldts Bildungskonzeption, auf die sich mehrere Varianten der Idee einer "Bildung um ihrer selbst willen" zurückführen lassen, Momente einer "feudalistischen Haltung", insofern nämlich, als der Neuhumanismus die Entfaltung der menschlichen Wesenskräfte durchaus nicht schon in der produktiven Arbeit gegeben sieht. Allerdings ist die "Minderbewertung" der gesellschaftlichen Zwecke im Kontext von Bildung im Prinzip keine Klassenfrage. Humboldt wollte die zu den unmittelbaren Anforderungen der Gesellschaft in Distanz stehende Allgemeinbildung nicht für eine Minderheit adliger Müßiggänger reservieren. Zum einen sollte die einheitliche Struktur des Bildungswesens die Voraussetzungen dafür schaffen, daß alle Kinder in den Genuß einer gemeinsamen Grundlagenbildung kämen. Zum anderen war auch die berufliche Tätigkeit jener "Elite", die zu Zeiten Humboldts wie auch später ein Universitätsstudium absolvierte, nicht derart, daß sie als solche bereits den Ansprüchen einer Bildung im Sinne des Neuhumanismus hätte genügen können. Humboldt siedelt das jedem Menschen zugestandene Reich der Freiheit jenseits der gesellschaftlichen Produktion (des Handarbeiters ebenso wie des Staatsbeamten oder Unternehmers) an und postuliert aus diesem Grunde eine Bildung, die nicht auf unmittelbare gesellschaftliche Brauchbarkeit, sondern auf die Entwicklung der menschlichen Wesenskräfte ausgerichtet ist.

Für Alt stellt sich diese Alternative nicht: In der Tradition Marxens gilt ihm die nichtentfremdete Arbeit als eigentliche Vergegenständlichungssphäre des menschlichen Wesens. Hierzu schaffe die "entfaltete Demokratie" - in der SBZ verbunden mit der Enteignung der Großgrundbesitzer und der Verstaatlichung der Großbetriebe - hinreichende Voraussetzungen.

Aus dem Stellenwert der beruflichen Tätigkeit - soweit diese nicht durch Profitstreben, sondern durch "Mitverantwortung, Mitaufgabe und Mitarbeit an der Neugestaltung der Gesellschaft" (ebd. S. 17) bestimmt ist - resultiert für Alt der Bildungswert der Arbeit im allgemeinen und die Bedeutung der beruflichen Bildung im besonderen. Dies geschieht in Anlehnung an jene Korrektur des neuhumanistischen Bildungsideals, wie sie vor allem die Reformpädagogik mit ihrem Plädoyer für einen lebensnahen Unterricht und für die Einbeziehung der Arbeit in den Bildungsprozeß formuliert hatte.¹⁾ Im Gegensatz zur subjektorientierten Programmatik der Reformpädagogik wie auch des Neuhumanismus bleibt aber auch hier maßgeblich, daß das Fundament des Bildungsprozesses auf die Seite der gesellschaftlichen Notwendigkeit gelegt wird.

Die westdeutsche Erziehungswissenschaftlerin Brita Rang merkt in ihrer Interpretation der bildungstheoretischen

1) Hier ist insbesondere an BLONSKIJs Konzeption der Arbeitsschule sowie an die arbeitspädagogischen Ideen des "Bundes der entschiedenen Schulreformer", aber auch an die Bildungstheorien KERSCHENSTEINERS und LITTS zu erinnern. LITT hat in seiner Schrift über "Das Bildungsideal der Deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt" (LITT 1970) in diesem Sinne am Humboldtschen Neuhumanismus Kritik geübt.

Position Alts an, daß "bestimmte Teile seines frühen Aufsatzes (Alt 1946a, W.S.) noch innerhalb einer Begrifflichkeit (bleiben), die den heutigen Leser eher an Kerschensteiner oder Spranger als an Marx, Lenin oder Makarenko erinnern" (Rang 1982, S. 30). Der Verfasserin ist darin zuzustimmen, daß Alt in diesem Beitrag keineswegs alle aufgeworfenen Grundfragen im Sinne eines (etwa sowjetpädagogischen) Marxismus beantwortet. In ihrem Bemühen, die Eigenständigkeit der Gedanken Alts gegenüber einer streng marxistisch-leninistischen Pädagogik herauszustellen, verkleinert Rang aber das Ausmaß des oben skizzierten Bruchs mit der pädagogischen Tradition, obgleich sie selbst einige Indikatoren dieses Bruchs - etwa Alts Zurückweisung einer "Autonomisierung pädagogischen Handelns" (ebd., S. 27) - anführt. Problematisch erscheint vor allem, wenn Rang der Argumentation Alts zubilligt, sie erwachse "aus der dialektischen Einsicht in den historischen Prozeß" (ebd.). Dialektische Einsicht hätte nicht nur, was Rang zugunsten der Ausführungen Alts geltend macht, rückschrittliche und fortschrittliche Momente des Geschichtsprozesses zu benennen, sondern auch das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner *V e r m i t t l u n g* zu erkennen. Dies erfordert aber nicht nur eine Theorie der Gesellschaft, sondern auch eine Theorie des Subjekts, die die Entwicklung des Menschen, seiner Bedürfnisse und seiner "Kräfte" in ihrer Allgemeinheit und in ihrer Besonderheit thematisiert. Gerade dies wird aber von Alt nicht ins Blickfeld der Überlegung gerückt. Fern einer dialektischen Betrachtungsweise bleibt Alt daher nicht nur dann, wenn er in seiner *h i s t o r i s c h e n* Analyse den wirtschaftlichen Monopolen des Kapitalismus eine als absolut vorgestellte "Verfügungsgewalt über die geistig-seelischen Kräfte" (1946a, S. 13) zuschreibt. Undialektisch

bleibt auch die *n o r m a t i v e* Bestimmung der Bildung als eines bloßen Resultats gesellschaftlicher Determination. Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Position Alts vor allem in folgenden bildungstheoretischen Grundaussagen von derjenigen Humboldts abweicht:

- Eine den historisch-soziologischen Tatsachen Rechnung tragende Bildungslehre habe ihren Ausgang von der wissenschaftlichen Theorie der Gesellschaft und nicht von einer "spekulativen" Anthropologie zu nehmen.
- Die entscheidende Sphäre der geschichtlichen Wirklichkeit bestehe in der gesellschaftlichen Arbeit, nicht in der Entfaltung der geistigen Kräfte der Individuen.
- Bildung sei in ihrem Wesen gesellschaftlich determiniert. Orientierungsmaßstab für die Aufgaben der Schule als der Bildungsinstitution schlechthin seien die gesellschaftlichen Notwendigkeiten. Schulisches Lernen müsse im Sinne einer materialen Bildung organisiert werden.

Die Prinzipien der Theorie Alts stehen in ihrer philosophischen Begründung wie in ihren Konsequenzen für Aufbau und Inhalt der Bildung zur Humboldtschen Theorie der *S e l b s t b i l d u n g* in vielfältigem Widerspruch. Da aber der Bildungsbegriff des Neuhumanismus in dieser Idee seine entscheidende Grundlage besitzt, ist das Erziehungs- und Bildungsverständnis Robert Alts in seinem Kern als Abschied von Humboldt und der auf sein Bildungsdenken bezogenen pädagogischen Tradition zu deuten.

3. Der Versuch einer Rehabilitierung neuhumanistischen
Bildungsdenkens durch Heinrich Deiters

Die historisch-materialistische Theorie der Erziehung und Bildung, die Robert Alt in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre vorstellte, repräsentiert eine Hauptströmung damaliger marxistischer Erziehungswissenschaft. Auch später, als die Pädagogik zunehmend am sowjetischen Vorbild ausgerichtet und in eine "direktivistische Erziehungswissenschaft" (Langenwellpott 1973, S. 84) umgewandelt wurde, blieben zahlreiche der von Alt entwickelten Grundannahmen als Bestandteil der nunmehr offiziellen pädagogischen Lehre erhalten.

Wenngleich für die Gesamtentwicklung der marxistischen Erziehungswissenschaft weniger bedeutsam, gab es allerdings gerade in der Frühzeit der DDR von seiten einiger Erziehungstheoretiker das Bemühen, vormarxistische Traditionen der Pädagogik beizubehalten beziehungsweise erneut auf sie zurückzugreifen. Hierfür ist vor allem die Bildungstheorie des Pädagogen Heinrich Deiters (1887 - 1966) erwähnenswert.

Nach Abschluß des Studiums der Geisteswissenschaften an der Universität Berlin unterrichtete Deiters in den frühen zwanziger Jahren an Berliner Reformschulen, zeitweise als Mitarbeiter Wilhelm Paulsens. Seit 1919 war er Mitglied des "Bundes der entschiedenen Schulreformer". Von 1924 bis zu seiner Entlassung aus dem Staatsdienst durch die Nationalsozialisten leitete er das Gymnasium in Hoechst bei Frankfurt/Main. Nach 1945 war Deiters maßgeblich am Aufbau der Lehrerbildung in der SBZ/DDR beteiligt, seit 1946 als Professor für Pädagogik an der neugegründeten pädagogischen Fakultät der Universität Berlin. Darüber hinaus war Deiters auch partei- und kulturpolitisch engagiert, in der Weimarer Zeit als Mitglied der SPD, ab 1946 als Mitglied der SED und zwischen 1950 und 1958 als Delegierter des Kulturbundes in der Volkskammer der DDR.

Bereits in seinen bildungsgeschichtlichen Beiträgen zur Universitätskonzeption Humboldts hatte Deiters erkennen lassen, daß es ihm in besonderer Weise um die Verbundenheit zwischen Altem und Neuem, um die Bewahrung der fortschrittlichen pädagogischen Tradition im Sozialismus zu tun ist. Auch in seinen auf Gegenwartsfragen bezogenen Beiträgen erinnert Deiters immer wieder daran, daß das neuhumanistische Erbe unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen für die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens eine unaufgebbare Orientierungsfunktion besitze: "Die höchste Bildungsidee des Neuhumanismus, die vollständig entwickelte harmonische Persönlichkeit, behält auch in der neuen Erziehung Bedeutung." (1948a, S. 100)¹⁾ Die Erziehungslehre, die Deiters vor allem in den Abhandlungen "Der reale Sozialismus" (1947a) und "Die Schule der demokratischen Gesellschaft" sowie in den Aufsätzen "Bedeutung und Grundsätze der ästhetischen Erziehung" (1952a) und "Allgemeinbildung und allgemeine Mittelschule" (1956) erläutert, stellt den Versuch dar, den Anspruch auf eine Vermittlung von klassischem Humanismus und Marxismus theoretisch einzulösen.

Eine präzise Beschreibung der weltanschaulich-theoretischen Grundposition Deiters' wird allerdings durch die in seinen Texten enthaltenen sprachlichen Unklarheiten erschwert. Besonders bei den in den vierziger Jahren erschienenen Publikationen lassen sich einander widersprechende - nämlich sowohl "idealistische" als auch "materialistische" - Interpretamente der geschichtlichen Wirklichkeit nachweisen. So nennt Deiters den Nationalsozialismus einerseits "ein Erzeugnis der bürgerlichen Dekadenz" (1948a, S. 77) - eine Formulierung, die sich problemlos auch mit nichtmarxistischen Erklärungsansätzen vereinbaren ließe -, verweist aber andererseits, gut materialistisch, auf "die sozialen und politischen Verhältnisse, denen sie (die nationalsozialistische Bewegung,

¹⁾ Vgl. 1947a, S. 12 f.

W.S.) ihr Entstehen verdankt." (1948a, S. 79; vgl. ebd., S. 14 f.) Aus dem Gesamtzusammenhang der Darlegungen ist jedoch ersichtlich, daß die Eigentümlichkeiten der Aussagen Deiters' nicht bloß auf eine "sprachliche Nichtbewältigung" des Gegenstandes (im Sinne der marxistischen Terminologie) zurückzuführen sind.

Die Eigenständigkeit der Gedankenführung gerade gegenüber den Theoremen der Sowjetpädagogik erweist sich als Grundzug der bildungstheoretischen Arbeit Deiters'. Wenn gleich er in seiner Argumentationsweise zumeist auf einer eher "abgehobenen" Ebene verbleibt, wäre es falsch, dies als Zeichen bloßer Unverbindlichkeit der Äußerungen zu werten. Die innermarxistische Kritik an seiner Traditionsauffassung zeigt, daß er durchaus Gedanken ausspricht, die "konkret-historisch" zu verstehen sind.¹⁾

- 1) Der publizistisch aufsehenerregendste Fall einer "offiziellen" Kritik an Deiters betraf die Beurteilung der pädagogischen Leistung Georg KERSCHENSTEINERS. Im Nebensatz eines 1952 in der "Pädagogik" erschienenen Aufsatzes über PESTALOZZI hatte DEITERS von KERSCHENSTEINER als "dem letzten bedeutenden Vertreter der bürgerlichen Pädagogik" (1952b, S. 946) gesprochen. Ein halbes Jahr darauf nahm das Redaktionskollegium dieser Zeitschrift in einer ganzseitigen Erklärung zu diesem Urteil Stellung und bezichtigte sich, einen "Fehler" (RDK PÄD. 53, S. 538) begangen zu haben. Die Redaktion habe es "versäumt, den Lesern eine klare wissenschaftliche Einschätzung Kerschensteiners zu geben" (ebd.). Die Formulierung DEITERS habe "bei den Lesern den Eindruck erweckt, daß Kerschensteiner noch zu den klassischen Pädagogen zu zählen sei. Diese Schlußfolgerung ist falsch. Kerschensteiners Gesamtwerk diene objektiv und subjektiv der Erhaltung des deutschen Imperialismus." (Ebd.)

3.1 Die geschichtsphilosophische Grundlegung der Bildungstheorie Deiters'

Deiters betont ebenso wie Alt den Zusammenhang des Erziehungsgeschehens¹⁾ mit der gesellschaftlichen Entwicklung. Seit der Aufklärung diene die Erziehung als entscheidendes Mittel dazu, "den großen Plan des gesellschaftlichen Fortschritts zu realisieren" (1948a, S. 13). Voraussetzung zur Festlegung der Aufgaben der Erziehung sei daher die wissenschaftliche Ortsbestimmung der Gegenwart. Aus der Richtung des Geschichtsverlaufs sollen die Maximen für das Erziehungs- und Bildungsgeschehen erschlossen werden können: "Wir brauchen nur zu erkennen, wohin im gegenwärtigen Zeitalter das Streben der Menschheit geht und welches Mittel es sich bedient, um uns die richtige Vorstellung von der Erziehung zu machen und damit der Wirklichkeit voranzueilen." (Ebd., S. 42)²⁾ Mit seiner Überzeugung vom grundsätzlich fortschrittlichen Verlauf der Geschichte sowie von der Notwendigkeit, die gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne einer Vergesellschaftung der Produktionsmittel zu verändern und damit die "liberale" Phase der geschichtlichen Entwicklung durch eine "sozialistische" abzulösen, folgt Deiters der Sichtweise der marxistischen Geschichtsauffassung. Einen anderen Akzent als Marx setzt

- 1) Zur synonymen Verwendung der Ausdrücke "Erziehung" und "Bildung" sowie zum Bedeutungsgehalt des Begriffs siehe unten, S. 205 f.
- 2) Die Methodologie pädagogischen Erkennens, wie Deiters sie vorträgt, kommt in ihrem Grundansatz der berühmten Formulierung DILTHEYS nahe, daß der Mensch durch die Geschichte erfährt, wer er ist: In wörtlicher Anlehnung an DILTHEY heißt es bei DEITERS: "Die Menschheit hat eine Geschichte. In dieser tritt das zutage, was wir abstrahierend als das Wesen der Menschen bezeichnen. In ihr erfährt der Menschheit sich selbst .." (1948b, S. 369)

Deiters jedoch dann, wenn er den geschichtsphilosophischen Charakter des Übergangs von der liberalen zur sozialistischen Geschichtsetappe bestimmt: "Zwischen Bürgertum und Proletariat besteht ein enges historisches Verhältnis, dieses ist aus jenem unmittelbar hervorgegangen. Das bürgerliche und das sozialistische Zeitalter bilden daher, trotz aller Gegensätzlichkeiten, eine höhere historische Einheit. Es ist deshalb nicht unbegreiflich, daß die zu Beginn des bürgerlichen Zeitalters entworfenen Bilder und Begriffe von Welt und Leben einen Teil ihrer Bedeutung auch im sozialistischen Zeitalter behalten. Dem ganzen, in zwei großen Akten verlaufenden Schauspiel wurde damals das Programm vorausgeschickt." (Ebd., S. 28) In diesem Verständnis erhält die Politik des Sozialismus die Rolle eines *Vollstreckers* der schon vorher entwickelten Zielvorgaben des Humanismus. (S.o., S. 30) Die Unabdingbarkeit des Klassenkampfes und das Moment des Zerstörerischen im Begriff der Revolution wird hier zwar nicht völlig geleugnet, erscheint aber als sekundär gegenüber dem gleichbleibenden humanistischen Auftrag der Geschichte. Damit weicht Deiters deutlich von der Marxschen Theorie ab, die den Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus als den Schritt der Menschheit aus der Vorgeschichte in die eigentliche Geschichte begreift.

Die Kontinuität der Entwicklungsperspektive des bürgerlichen und des sozialistischen Zeitalters ist für Deiters im Begriff der *Humanität* zusammengefaßt, verstanden als "volle Entfaltung der menschlichen Anlagen in einer zivilisierten Gesellschaft" (ebd., S. 39). Er kritisiert zwar die "spiritualistische Auffassung" (1947a, S. 23) der vormarxistischen Philosophie, spricht aber zustimmend von einer "angeborene(n) Freiheit des Geistes" (1948a, S. 52) und formuliert damit eine Kernthese des abendländischen

Humanismus, die zur deterministischen Auffassung des Historischen Materialismus in scharfem Kontrast geht. Den Repräsentanten der Aufklärung und des Deutschen Idealismus bleibt nach Deiters das Verdienst, den Humanitätsgedanken theoretisch ausgeführt und zumindest für den Bildungsbereich fruchtbar gemacht zu haben, wenngleich die Verwirklichung nicht gelungen sei.

Die von Deiters für das Scheitern der Humanitätsidee angeführte Begründung ist widersprüchlich: Einerseits werden die Verhältnisse des O b r i g k e i t s s t a a t e s verantwortlich gemacht; die Unterdrückung der Bürger insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts habe in Deutschland eine Untertanenmentalität erzeugt, durch die der Faschismus als der erklärte Widerpart des Humanismus erst möglich geworden sei.¹⁾ Andererseits verweist Deiters auf die jedem vernünftigen Plan unzugängliche "Anarchie" (ebd., S. 35) des bürgerlichen Zeitalters.²⁾ Im L i b e r a l i s m u s sieht er die Letztursache der Mängel der jüngeren deutschen Vergangenheit. Als Ausweg aus der dort herrschenden Orientierungslosigkeit fordert er die Rückkehr zum Vertrauen in die normstiftende und handlungsorientierende Kraft einer allgemeinen Vernunft. Sie soll auch für den Sozialismus wesensbestimmend werden. Oberste Idee des Sozialismus sei die "p l a n m ä ß i g e" Lenkung des menschlichen Lebensprozesses in allen seinen Taten durch den Menschen selbst" (ebd., S. 48). Zur Verwirklichung dieses Zieles bedarf es nach Deiters in der Phase des Aufbaus des Sozialismus einer Macht, die die sozialistische Umgestaltung der Gesellschaft im Namen der Arbeiterklasse mit Entschiedenheit durchsetzt.³⁾ Die Beurteilung

1) Vgl. 1948a, S. 66 ff.

2) Vgl. 1946, S. 41.

3) Vgl. 1948a, S. 37.

dieser Machtverhältnisse wird indes ausschlaggebend dafür, daß Deiters die Hoffnung Alts nicht teilt, die gesellschaftlichen Notwendigkeiten stünden auf jeder Stufe der Entwicklung des Sozialismus in unmittelbarem Einklang mit dem Interesse der Bürger. Er anerkennt stattdessen die Existenz von Widersprüchen zwischen Individuum und Gesellschaft in der präkommunistischen Gesellschaftsformation und erklärt: "Erst in der voll entwickelten sozialistischen Gesellschaftsordnung fällt die Staatsgewalt mit dem Gesamtwillen der Bürger zusammen, verliert also ihren Zwangscharakter und wird zu einem bloßen Mittel der sozialen Lebenstechnik". (1948, S. 37) Soll aber die Erziehung ihrem humanistischen Auftrag gerecht werden können, so darf sie nach Deiters gerade in der Phase der Diktatur des Proletariats nicht zum bloßen Erfüllungsgehilfen unmittelbarer gesellschaftlicher Notwendigkeiten werden.

3.2 Das Verhältnis der Bildungstheorie Deiters' zur Bildungstheorie Humboldts

Deiters erörtert die Prinzipien erzieherischen Geschehens im "realen Humanismus" auf der Grundlage der Überzeugung, eine Synthese marxistischen und nichtmarxistischen Bildungsdenkens sei sowohl möglich als auch nötig. Die Besonderheiten seines Ansatzes insbesondere in der Frage nach seiner inneren Stellung zur Tradition werden ersichtlich, wenn man das sowjetische Bildungsverständnis zum Vergleich heranzieht, das in den fünfziger Jahren für die Pädagogik der DDR bestimmend war. Jessipow und Gontscharow liefern in ihrem Lehrbuch eine für die Pädagogik dieses Zeitraums maßgebliche Definition des Bildungsbegriffs: "Der Begriff Bildung bezieht sich auf das Ergebnis des Unterrichtsprozesses als ein System von Kenntnissen, Fähigkeiten und Gewohnheiten, auf die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit

der Schüler und die Formung ihrer wissenschaftlich-kommunistischen Weltanschauung. Erziehung, Bildung und Unterricht sind in einem einheitlichen Prozeß untrennbar miteinander verbunden." (Jessipow/Gontscharow 1948, S. 16) Der gängigen sowjetpädagogischen Auffassung zufolge ist Bildung an s c h u l i s c h e s ("unterrichtliches") Lernen gebunden und wesentlich P r o d u k t einer geplanten, einheitlich organisierten Tätigkeit des Lehrers. Dieses Verständnis aber kommt einer mehrfachen Einengung und Überwindung des traditionellen Bildungsbegriffs und damit auch desjenigen Humboldts gleich.¹⁾ Inwieweit demgegenüber Deiters das Humboldtsche Bildungsdenken zu bewahren vermag, läßt sich am Stellenwert und Aussagegehalt des von ihm propagierten Humanitätsideals und an seinem Erziehungsbegriff verdeutlichen.

3.2.1 Die Beibehaltung des Humanitätsgedankens

Die von Deiters verfolgte Grundidee einer Fortführung des Neuhumanismus im Sozialismus äußert sich in der allgemeinen Aufgabenbestimmung von Gesellschaft und Schule, das M e n s c h s e i n des Menschen zu ermöglichen. Humanität wird zum Schlüsselbegriff auch der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeit.²⁾ Sie ist das Ziel jeder erzieheri-

1) Dieser enge Bildungsbegriff ist auch innerhalb der damaligen Sowjetpädagogik nicht völlig ohne Widerspruch geblieben. Vor allem E.J. PEROWSKI hat sich, die Definition JESSIPOWS und GONTSCHAROWS ausdrücklich kritisierend, für einen Bildungsbegriff ausgesprochen, der sich auch auf außerunterrichtliche Bereiche erstreckt. (Vgl. BECKER 1954, S. 37 f. und S. 218 f.)

2) Vgl. 1947a, S. 4.

schen Bemühung und zugleich "kritische Macht" (1948a, S. 39) im Bereich des Sittlichen. Notwendiges Moment der Verwirklichung des Humanitätsideals bleibt dabei die Respektierung und Förderung der menschlichen Individualität. Die Öffentliche Schule erhält daher die Aufgabe, "zwischen der Befreiung der individuellen Kräfte und ihrer Bindung an allgemeine Notwendigkeiten immer von neuem zu vermitteln" (ebd., S. 85). In dieser dialektischen Sichtweise des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft wird ein Grundzug des Humboldtschen Bildungsdenkens fortgeführt. Der Kern der Gemeinsamkeit liegt dabei in der aus dem Humanitätsideal resultierenden und auch von Deiters nicht aufgegebenen Idee der *S e l b s t b i l d u n g*. Diese Idee ist die Basis für eine Korrektur jener Pädagogik, die Erziehung und Bildung lediglich auf "gesetzmäßige" Anforderungen der Gesellschaft zurückführen möchte.

Deiters hält zwar daran fest, daß das entscheidende Moment zur Erkenntnis pädagogischer Ziele in der Analyse des teleologisch strukturierten Geschichtsverlaufs gegeben sei. Er anerkennt aber zugleich das besondere Interesse der Pädagogik an der allseitigen Entwicklung der im Kind angelegten Kräfte. Die darauf begründete Autonomie der Pädagogik sei in Gestalt "einer gewissen Freiheit im Rahmen des Ganzen" (1948a, S. 22) ein geschichtliches Faktum.

Die prinzipielle Bedeutung der *E i g e n t ä t i g - k e i t* des "Educandus" im pädagogischen Prozeß zeigt sich im Erziehungsbegriff Deiters': "Wenn wir von Erziehung sprechen, so dürfen wir nicht nur an die Erziehung der Jugend durch die Erwachsenen denken. Sie ist vielmehr ein allgemeiner Vorgang im Zusammenleben nicht der Menschen allein, sondern aller lebenden Wesen. So verstanden, gibt es in dem Vorgang der Erziehung auch keine bestimmte Scheidung zwischen Erziehern und denen, die erzogen werden.

Jede Erziehung wird auf diese Weise zur Selbsterziehung." (1947a, S. 4) Deiters schlägt damit eine Erweiterung des Erziehungsbegriffs vor, der nunmehr auch den Gehalt des traditionellen Bildungsbegriffs miteinschließen soll. Dementsprechend werden die Ausdrücke "Erziehung" und "Bildung" in der Terminologie Deiters' zu Bezeichnungen ein- und desselben Geschehens.

Eines der Wesensmerkmale dieses einheitlichen Geschehens ist seine zeitliche und räumliche Nichtfestgelegtheit. Ähnlich der Humboldtschen Bildungsidee beschränkt sich Erziehung im Sinne Deiters' nicht auf schulisches Lernen, sondern umfaßt letztlich die Vielfalt der Situationen, in denen eine Aneignung der Welt durch den Menschen möglich wird.

3.2.2 Die Beibehaltung der Idee der Förderung der geistigen Kräfte

Unbeschadet der Weite seines Erziehungsbegriffs liegt der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit Deiters' - neben historischen Untersuchungen - auf dem Gebiet der Theorie der Schule und des Unterrichts. Dort werden Ideen der Reformpädagogik wie der klassischen pädagogischen Tradition kritisch weitergeführt und mit sozialistischen Maximen verbunden.

Die Bewahrung des historischen Impulses der Reformpädagogik sieht Deiters vor allem darin gegeben, daß auch in der neuen Schule "der Grundsatz der schöpferischen Erziehung vom Kinde aus und in Freiheit als pädagogische Idee" (1946, S. 41) bestehen bleibt. Auf Kritik stoßen jedoch die in den reformpädagogischen Bestrebungen enthaltenen Ziele einer radikalen Beseitigung der Lernschule und der Umgestaltung der Schule von einer Unterrichtsstätte in eine Lebensstätte sowie die damit einhergehende Vernachlässigung der Rolle

des B e w u ß t s e i n s im Schulgeschehen.¹⁾ Der Hauptzweck der demokratischen Schule müsse darin bestehen, den Kindern "die Fähigkeit zu klarem Denken" (1947b, S. 31) zu vermitteln. Deiters' Hochschätzung des Bewußtseins verbindet sich mit der Vorstellung einer Steigerung des Bewußtseins in der Menschheitsgeschichte: "Je höher sich der Mensch entwickelt, um so mehr wächst in dem System seiner Kräfte die Leistung des Bewußtseins. Es wird zum Zentrum seiner Aktivität, das heißt seiner Handlungsbereitschaft und seines Handelns. (...) Die Bedeutung des Bewußtseins steigt mit der Höhe der Kultur." (1948b, S. 369)

Aus der genannten Zweckbestimmung der Schule resultieren die Prinzipien der Planmäßigkeit des Lernens innerhalb eines Klassenunterrichtssystems,²⁾ der Wissenschaftsorientierung der Bildungsinhalte³⁾ und der dialektischen Erziehungsfunktion des Lehrers.⁴⁾ Dessen erzieherische Tätigkeit sei "dialektischer Natur" (1946, S. 42), weil der Lehrer "die Kräfte der Jugend zugleich entwickeln und bändigen, befreien und zügeln" (ebd.) solle. Deiters befürwortet daher die Forderung, "daß der Lehrer einer echten pädagogischen Autorität bedarf" (ebd., S. 40). Allerdings bestehe diese Echtheit, so wendet er insbesondere gegen das "Führerprinzip" Petersens ein,⁵⁾ gerade darin, daß sie auf die Freisetzung des Educandus und damit auf die Aufhebung der Rollenstereotype "Lehrer" und "Schüler" orientiert sei. Es gehöre daher zu den wichtigsten Zielen der Tätigkeit des Lehrers, "den Schüler selbständig zu machen. Ist dies gelungen, so löst sich das bisherige Verhalten zwischen Lehrer und Schüler

1) Vgl. 1947b, S. 30 f.

2) Vgl. ebd., S. 31 f.

3) Vgl. ebd., S. 30.

4) Vgl. 1946, S. 39 f.

5) Ebd., S. 29.

auf natürliche Weise auf oder wird durch andere Bezeichnungen ... ersetzt." (1947b, S. 29 f.)

An der skizzierten Korrektur reformpädagogischer Schulideen wird das Wiederaufgreifen allgemeiner Prinzipien des Neuhumanismus deutlich: Bereits die von Deiters genannte allgemeine Zwecksetzung der demokratischen Schule entspricht der Theorie formaler Bildung, der zufolge die Entwicklung der *geistigen* Kräfte im Mittelpunkt des Schulunterrichts zu stehen habe. Aus diesem Grunde soll nach der übereinstimmenden Auffassung von Humboldt und Deiters das schulische Lernen an die *Wissenschaft* gebunden sein. Schließlich liegt auch eine Entsprechung darin, daß Schule den Schüler zur Selbständigkeit verhelten und den Lehrer "überflüssig" werden lassen soll.

3.2.3 Die Beibehaltung des Prinzips der Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung

Während Deiters in den vierziger Jahren den Ausdruck "Erziehung" gegenüber dem Ausdruck "Bildung" den Vorzug gibt, spricht er später in verstärktem Maße von "Bildung". Mit seinen Ausführungen über "Allgemeinbildung und allgemeinbildende Mittelschule" eröffnete Deiters im Jahre 1956 eine breite Diskussion über das "Wesen der Allgemeinbildung".¹⁾

1) Die in der "Pädagogik" geführte Diskussion fiel in die Zeit eines kulturpolitischen "Tauwetters" in der DDR wie in anderen sozialistischen Ländern. Auf dem XX. Parteitag der KPdSU (1956) hatte Chrustschow am "Personenkult" Stalins Kritik geübt und bei zahlreichen intellektuellen Hoffnungen auf eine Liberalisierung der politischen Verhältnisse geweckt. (Vgl. hierzu den Sammelband "Entstalinisierung. Der XX. Parteitag und seine Folgen" (CRUSIUS/WILKE 1977), der vor allem die Entwicklung der Philosophie und der Literatur der DDR in der "Tauwetterperiode" dokumentiert). Die damals in der "Pädagogik" veröffentlichten Diskussionsbeiträge wurden, so-

Deiters skizziert dort Grundzüge einer schulischen Allgemeinbildung, die drei Gestalten enthalten soll: personelle Bildung, politische Bildung und polytechnische Bildung. Vor allem in Bereich der Persönlichkeitsbildung, so fordert er, müssen die bürgerlich-humanistischen Ideen in Theorie und Praxis bewahrt werden: "Die allgemeine Bildung wurde in den ersten Jahren der demokratischen Einheitsschule von weiten Kreisen der Öffentlichkeit hauptsächlich als allseitige Ausbildung der Persönlichkeit aufgefaßt. Diese personelle Auslegung des Begriffs der allgemeinen Bildung behält auch weiterhin ihre grundlegende Bedeutung." (1956, S. 387 f.) Die nachdrückliche Erinnerung an das Ziel marxistischer Politik, mit der Beseitigung der Klassengesellschaft die wahre Humanisierung des Menschen im Sinne seiner freien Entfaltung zu ermöglichen, sowie der Verweis auf die Existenz mehrerer Gestalten von Bildung, von denen "personelle Bildung" eine unverzichtbare und eigenständige Kategorie sei, läßt wiederum einen Zusammenhang mit der Traditionslinie des Neuhumanismus erkenntlich werden. Darüber hinaus spricht sich Deiters für eine strenge institutionelle Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung aus. Während die verschiedenen Zweige der modernen höheren Schule (der Oberstufe des ehemaligen Gymnasiums) bereits dem Zweck beruflicher Ausbildung dienen, kann "die allgemeine Mittelschule als allgemeinbildende Schule ... einen solchen Weg nicht ein-

weit sie von den Grundsätzen der Sowjetpädagogik abweichen, nach Beendigung des Liberalisierungsprozesses 1957/58 als "Erscheinungen des Revisionismus" gebrandmarkt. Selbst die neuere pädagogische Historiographie der DDR sieht im damaligen Meinungs Austausch "die Gefahr", "vor allem die (vom Volksbildungsministerium; W.S.) eingeleiteten Maßnahmen, ihre Berechtigung sowie Probleme ihrer Verwirklichung zu diskutieren" (GLÄSER/LOST 1981, S. 33; Hervorh. v.m.). - Von seiten westlicher DDR-Forschung ist die Bedeutung des "Taufweters" für den Erziehungs- und Bildungsbereich noch kaum untersucht worden.

schlagen. Sie muß sich bei der Aufstellung ihrer Lehrpläne an den Gedanken der allgemeinen Bildung, der allseitigen Ausbildung ihrer Schüler halten." (Ebd., S. 389) Die polytechnische Bildung bleibe in der allgemeinbildenden Schule dem Prinzip der Allseitigkeit verpflichtet. Auch mit diesem Plädoyer für je gesonderte Einrichtungen allgemeiner und spezieller Bildung führt Deiters eine innerhalb des Humboldtschen Neuhumanismus bedeutsame Maxime fort. Allerdings verläuft die von ihm vorgenommene Grenzziehung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Institutionen andernorts als in der Konzeption Humboldts, der auch der höheren Schule eine allgemeinbildende Funktion zugewiesen hatte. Zugleich müssen nach Deiters die Inhalte des Unterrichts der demokratischen Schule grundlegend neu bestimmt werden.

3.2.4 Die Ersetzung der "Humaniora" durch die "Realia"

Der Neuhumanismus, so stellt Deiters fest, habe seinen Anspruch, Menschlichkeit in der Gesellschaft zu verwirklichen, historisch nicht wahr machen können. Neben den politischen Verhältnissen liege die Ursache dafür bereits in der dem Neuhumanismus innewohnenden Tendenz, die Analyse und Veränderung der Außenwelt zugunsten der Pflege des Innenlebens zu vernachlässigen. Besonders das humanistische Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts habe in Anlehnung an den "rückwärtsgewandten Griechenkult Wilhelm von Humboldts und anderer Neuhumanisten" (1948a, S. 71) nicht die wissenschaftsgeleitete und handlungsorientierte Erfassung der Lebenswirklichkeit, sondern das Studium der Antike zum Hauptinhalt der Bildung erklärt. Das politische Versagen des auf diese Weise gebildeten Bürgertums beweise jedoch, daß die klassischen Studien eine Humanisierung der menschlichen Verhältnisse nicht bewerkstelligen konnten.

ten.¹⁾ Aus diesem Grund sieht Deiters nicht in der höheren Schule, sondern in der Volksschule, als der realitätsbezogeneren Bildungsinstitution, den konzeptionellen Ansatzpunkt bei der Neuorientierung des einheitlichen Schulwesens gegeben.²⁾ Die neue Schule sei "Schule der Erfahrung und der Erkenntnis" (ebd., S. 56); sie schließe die fruchtbaren Gehalte sowohl der Arbeits- als auch der Lernschule in sich ein.

Deiters ersetzt die "Humaniora" des neuhumanistischen Bildungskanons durch die "Realia" und durch die modernen Wissenschaften. Damit erhält auch die geforderte Schulung der geistigen Kräfte eine andere Funktion: Das Bewußtsein wird zum Mittel der Bewältigung der - vorwiegend naturwissenschaftlich-technisch geprägten - Lebensrealität. Hatte der Humanitätsbegriff der Tradition in der Geistigkeit des Menschen eine Qualität sui generis gesehen, und war auch im Neuhumanismus die "Emporbildung" des Menschen an diese Geistigkeit gebunden gewesen, so soll sich Humanität nunmehr in der sachadäquaten Anwendung einer instrumentellen Vernunft erfüllen. Die Ausbildung der menschlichen Kräfte wird auch von Deiters letztlich an dem Ziel bemessen, die "planmäßige Lenkung des menschlichen Lebensprozesses" (1948a, S. 35) zu bewerkstelligen. Durch diese Orientierung erscheint aber das neuhumanistische Ideal der Allseitigkeit der Bildung in entscheidender Weise verkürzt. Menschliche Kraftentfaltung, so die antimetaphysische Grundthese Deiters', soll den Boden der unmittelbar erfahrbaren Notwendigkeiten nicht verlassen können. Selbst die Kunst - Gegenstand der ästhetischen Bildung - sei in ihrem Wesen nicht Ausdruck

1) Vgl. 1948a, S. 67 f.

2) Vgl. ebd., S. 77.

menschlicher Freiheit und Schöpferkraft, sondern Instrument der gattungsspezifischen Planerfüllung: "Die Kunst in allen ihren Gattungen ist eines der wichtigsten Werkzeuge, mit denen der Mensch die materiellen und ideellen Aufgaben bewältigt, die ihm das gesellschaftliche Leben stellt." (1953a, S. 628)

In seiner Kunstauffassung folgt Deiters trotz einiger äußerer Anklänge an die Kunsttheorie der deutschen Klassik (z.B. Favorisierung der griechischen Plastik als dem vollendetsten Ausdruck des Schönen) den Thesen der materialistischen Ästhetik. Der "spekulativen, idealistischen Ästhetik der Vergangenheit" (1952a, S. 626) wird eine klare Absage erteilt. Der gesellschaftliche Inhalt der Kunst bilde "ohne Zweifel den Ursprung und Anfang der Hervorbringung von Kunstwerken" (ebd., S. 628). Von diesem Gesichtspunkt soll auch die ästhetische Erzählung geleitet sein, die Deiters im übrigen der orthodox-marxistischen, gegen jeden "Modernismus" (ebd., S. 632) und "Formalismus" (ebd., S. 635) gerichteten Theorie des "sozialistischen Realismus" verpflichtet wissen will.

Der Versuch Deiters', marxistische und neuhumanistische Bildungsprinzipien miteinander zu verschmelzen, enthält, wie gezeigt wurde, in einer Reihe von Grundfragen explizite Anklänge an das Bildungsdenken Humboldts. Schwerpunkte dieser Aneignungsleistung sind die Negation einer unmittelbaren Einheit von persönlichem und gesellschaftlichem Interesse, die Forderung nach strikter Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung sowie das Insistieren auf der Notwendigkeit einer "personellen Bildung". Allerdings bleibt ungeklärt, wie gerade die "personelle Bildung", die nach der Bekundung Deiters' das Programm des bürgerlich-humanistischen Bildungsbegriffs fortführen soll, mit der

materialistischen - d.h. hier: gesellschaftlichen - Sichtweise von Erziehung vermittelt werden könnte. Der Grund dafür liegt darin, daß es auch der Bildungskonzeption Deiters' an einer Theorie des Subjekts mangelt, mit Hilfe deren diese Vermittlung auf den Begriff gebracht werden könnte. Gemessen an seinem Anspruch, bleibt dieser Ansatz damit theoretisch unbefriedigend.

4. Die Preisgabe des Humboldtschen Bildungsdenkens in der "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" Gerhart Neuners

Die bisher untersuchten bildungstheoretischen Entwürfe waren Antworten der Pädagogik auf die spezifischen materiellen und politisch-weltanschaulichen Probleme, die sich aus der Aufgabenstellung der SBZ und der frühen DDR ergaben, eine Gesellschaftsordnung sozialistischen Typs zu errichten. Zeichneten sich diese Entwürfe durch einen eher fragmentarischen und im Falle der Überlegungen Deiters' durch einen theoretisch widersprüchlichen Charakter aus, so wurde seit den sechziger Jahren eine umfassende und relativ geschlossene "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" entwickelt, die ihren Grundannahmen auf dem Aussagensystem des Marxismus-Leninismus fußt. Als maßgeblicher Schöpfer dieser Theorie ist Gerhart Neuner anzusehen, der durch seine amtlichen Funktionen 1961 eine Spitzenleistung in der Pädagogik der DDR einnimmt.

Gerhart Neuner, geb. 1929, war von 1946 bis 1949 Neulehrer, von 1949 bis 1952 studierte er Chemie und Biologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Anschließend arbeitete er als Assistent am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut in Berlin (1952 - 1957) und als Aspirant am Pädagogischen Institut "A.J. Herzen" in Leningrad (1953 - 1957). 1957 übernahm er das Amt des Chefredakteurs der "Pädagogik", 1961 wurde er Leiter des DPZI, nach dessen Auflösung (1970) übernahm er das Amt des Präsidenten der

neugegründeten Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Neuner, der 1949 der SED beigetreten war, ist seit 1976 Vollmitglied des ZK der SED.

Die Gesamtkonzeption wie auch Einzelthemen der "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" hat Neuner in zahlreichen Aufsätzen sowie in der Monographie "Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" (1973a) erläutert. Die Prinzipien dieser Bildungskonzeption werden dabei mit einem hohen Anspruch auf theoretische und praktische Verbindlichkeit vorgetragen. Wenn Neuner seinen Ansatz nicht nur gegenüber "bürgerlich-reaktionären" Positionen, sondern auch gegenüber "rechte(n) und 'linke(n)' Abweichungen vom Marxismus-Leninismus" (ebd., S. 20) abgrenzt, so weist dies allerdings darauf hin, daß die Akzeptanz seiner Konzeption innerhalb der Theoriediskussion der DDR nicht völlig gesichert erscheint. Aus diesem Grunde werden im Rahmen der nachfolgenden Untersuchung auch "abweichende" Thesen zu berücksichtigen sein.

4.1 Der Theoriekontext des Neunerschen Bildungsbegriffs

Auch die Formulierung der "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" stand von Anfang an in engem Zusammenhang mit der Schulpolitik der DDR. Ihr Hauptzweck bestand darin, als theoretisches Grundgerüst für die nach der Errichtung der "Allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule" notwendig gewordene Revision der Lehrpläne zu fungieren. Diese Ausrichtung auf Themen der schulpädagogischen Theorie und Praxis ist bis heute bestimmendes Merkmal der unter dem Titel "Bildung" firmierenden pädagogischen Äußerungen in der DDR geblieben.¹⁾ Neuner spricht darüber hinaus wieder-

¹⁾ Für den Zeitraum bis 1973 vgl. WATERKAMP 1975, S. 113-161.

holt von einer "sozialistischen Bildungskonzeption" (1973a, S. 18), verstanden als Gesamtheorie der Menschwerdung des einzelnen im Sozialismus. Er weist dieser vom Begriffsumfang her an den klassischen Bildungsbegriff erinnernden Theorie der Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle zu. Dennoch beschränkt sich die bewußte Verwendung des Bildungsbegriffs sowohl bei Neuner als auch bei anderen Erziehungstheoretikern der DDR in der Regel auf den Bereich gesellschaftlich geplanter pädagogischer Prozesse, d.h. auf die Persönlichkeitsentwicklung innerhalb spezieller Bildungsinstitutionen.¹⁾ Auf der Grundlage dieser Einschränkung hat sich zudem die auch von Neuner aufgegriffene Unterscheidung zwischen "Bildung im weiteren Sinn" und "Bildung im engeren Sinn" eingebürgert. Unter "Bildung im weiteren Sinn" wird dabei der komplexe, von Partei und Staat organisierte und geführte Prozeß der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten verstanden. "Bildung im weiteren Sinn" soll zugleich dem Ausdruck "Erziehung im weiteren Sinn" entsprechen und auf den "ganzheitlichen pädagogischen Prozeß" (1973a, S. 130) verweisen. Als "Seiten" (ebd.) dieses pädagogischen Prozesses werden in Anlehnung an die Terminologie der Sowjetpädagogik die "Erziehung im engeren Sinn" und die "Bildung im engeren Sinn" genannt. Erstere sei "vor allem auf die

1) "Die sozialistische Bildungskonzeption betrachtet die Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten als einen sozialvermittelten und sozialorganisierten Prozeß, als Prozeß der sozialistischen Kollektiverziehung." (1973a, S. 38) Der Definitionsvorschlag Werner NAUMANNs betont den Gesichtspunkt der Institutionalisierung mit besonderer Deutlichkeit: "Bildung im weiteren Sinne ist vor allem der pädagogische Prozeß in dem eigens dafür geschaffenen Gesellschaftsbereich." (NAUMANN 1980, S. 32) Vgl. auch RDK NEUNER 1979, S. 115.

Ausbildung von Grundüberzeugungen und komplexen Charakterqualitäten, also des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens in einem engeren Sinne" (ebd., S. 131) gerichtet. Demgegenüber beziehe sich "Bildung im engeren Sinn vor allem auf die Ausbildung des Wissens- und Erfahrungssystems sowie des Systems der Fähigkeiten, also auf Wissen und Können der Persönlichkeit" (ebd.). Die Betonung der Zusammengehörigkeit beider Seiten des pädagogischen Prozesses findet wiederum Ausdruck im "Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung" (ebd., S. 115).

Unbeschadet dieses mehrdeutigen Begriffsverständnisses, das nach der Bekundung Neuners "nun einmal in unserem pädagogischen Sprachgebrauch allgemein verbreitet" (ebd., S. 113) ist, bleibt für die Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung der Bedeutungsumfang von "Bildung im weiteren Sinn" maßgeblich. Neuner begründet die Verwendung und den hohen Stellenwert dieses "weiten" Bildungsbegriffs (neben dem synonym verwendeten "weiten" Erziehungsbegriff) in der DDR-Pädagogik nicht nur mit dem pragmatischen Argument, daß zahlreiche Termini der Alltagssprache wie "Volksbildungswesen", "Bildungssystem" u.a. nur auf der Grundlage dieses "weiten" Bildungsbegriffs verständlich seien, sondern auch mit dem Hinweis auf den begriffsgeschichtlichen Bedeutungsgehalt von Bildung: durch die Beibehaltung des Begriffs werde "die historische Verwurzelung der sozialistischen Bildungskonzeption, der sozialistischen Allgemeinbildung im bürgerlich-humanistischen Gedankengut deutscher Vergangenheit und die qualitative Höherentwicklung dieser Ideen in der pädagogischen Theorie ... der sozialistischen Deutschen Demokratischen Republik hervorgehoben und bekräftigt" (ebd., S. 112 f.).¹⁾

¹⁾ Vgl. 1965, S. 308.

Inwieweit kann und will Neuner diesen Anspruch im Hinblick auf die Aneignung des Bildungsdenkens Humboldts einlösen?

4.2 Das Verhältnis der Bildungstheorie Neuners zur Bildungstheorie Humboldts

Aus dem umfassenden Theorieansatz Neuners, der bis zu speziellen Schlußfolgerungen für die Lehrplangestaltung einzelner Fächer reicht, werden im folgenden einige wichtige bildungstheoretische Prinzipien herausgegriffen. Der Vergleich mit der Konzeption Humboldts rückt Fragen des Menschenbildes, der Grundlagen der Bildung und des Ideals der Allseitigkeit in den Mittelpunkt.

4.2.1 Die Neubestimmung des Spezifikums der menschlichen Persönlichkeit: Klassenwesen statt Individuum

Für die bildungstheoretischen Überlegungen Alts wie auch Deiters' ist festgestellt worden, daß es ihnen an einer Theorie des Subjekts mangelte. Diesem für Philosophie und Gesellschaftswissenschaften der Frühzeit der DDR charakteristischen Defizit soll seit Ende der fünfziger Jahre mit einer Persönlichkeitstheorie abgeholfen werden, die die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit zum Ziel des planmäßigen gesellschaftlichen Handelns erklärt.¹⁾

1) In ihrer Untersuchung über die Entwicklung der Persönlichkeitstheorie in der DDR weist Christiane LEMKE darauf hin, daß der konkrete Anlaß der Bemühungen um eine Theorie der sozialistischen Persönlichkeit "in den spezifischen Schwierigkeiten des gesellschaftlichen Transformationsprozesses der DDR" (LEMKE 1980, S. 19) zu sehen ist, insbesondere in dem von Politikern und Gesellschaftswissenschaftlern konstatierten Sachverhalt, "daß sich die materielle Basis der Gesellschaft zwar weitgehend verändert hat, das Bewußtsein und Verhalten großer Teile der Bevölkerung diesen neuen Bedingungen und Erfordernissen aber nicht entspricht" (ebd.).

Unter Rückgriff auf diese Theorie will Neuner seine Bildungskonzeption als "persönlichkeitstheoretischen Ansatz" (1973a, S. 131) verstanden wissen: "Die Lehre vom Menschen, die Persönlichkeitstheorie, ist ein durchgehender Aspekt des Marxismus-Leninismus als Ganzes und somit wesentliche theoretische und methodologische Grundlage der sozialistischen Bildungskonzeption ..." (Ebd., S. 16)

Den Mittelpunkt der von Neuner bemühten Persönlichkeits-theorie bildet jedoch kein philosophisches und/oder psychologisches Aussagensystem über den Menschen, sondern der Bezug zu den Grundthesen des historischen Materialismus. Auf deren Basis seien auch die Probleme des Verhältnisses von Einzelpersönlichkeit und Gesellschaft, von Freiheit und Notwendigkeit, zu beantworten. Alle nichtmarxistischen Auffassungen vom Menschen, so Neuner, stellten Individuum und Gesellschaft in mechanistischer Weise einander gegenüber und leugneten damit den in Wahrheit dialektischen Charakter dieses Verhältnisses. Einzig der Marxismus-Leninismus könne zu einer sowohl theoretisch-wissenschaftlichen als auch praktisch-humanistischen Lösung dieses Problems der menschlichen Persönlichkeit gelangen.¹⁾

Neuner lehnt die Aussagen der philosophischen Anthropologie in ihrer Gesamtheit ab mit dem Argument, sie würden nicht den wirklichen, vergesellschafteten Menschen berücksichtigen. Der Gedanke der Freiheit der Person wird von Neuner ausdrücklich als "revisionistisch" (1973a, S. 21) abgetan. Auch die Idee der im menschlichen Subjekt gegründeten Individualität fällt dem Verdikt der Unwissenschaftlichkeit zum Opfer. In Abgrenzung zu "idealistischen", "ahistorischen" und "abstrakt-humanistischen" Auffassungen vom Menschen, auch zu Positionen, die in der Persönlichkeitsentwicklung einen innendeterminierten Vorgang sehen, erscheint die "gesell-

¹⁾ Vgl. 1976b, S. 259.

schaftliche Determination des Menschen" (1973a, S. 21) als - wissenschaftlich nachweisbarer - Grundsachverhalt. Erst bei den Klassikern des Marxismus-Leninismus, so Neuner, werde "das Individuelle auf das Soziale und die Entwicklung des Menschen auf den wirklichen Geschichtsprozeß zurückgeführt" (1973c, S. 1159). Der Mensch sei daher "nur ... als ein Klassenwesen" (1973b, S. 309) zu begreifen.

Auch die Theorie der Persönlichkeitsentwicklung akzentuiert dementsprechend nicht die Existenz unmittelbarer menschlicher Wesenskräfte und ihre "Entfaltung" im Prozeß des Werdens der Persönlichkeit, sondern die Notwendigkeit der A n e i g n u n g gesellschaftlicher Gegebenheiten durch den einzelnen. Im Anschluß an die Lehre der marxistischen Soziologie definiert Neuner die menschliche Persönlichkeit als "das Maß der allseitigen Aneignung des sozialen Wesens des Menschen unter bestimmten konkret-historischen Bedingungen". (1973a, S. 23)¹⁾

- 1) Das Determinations- und Aneignungstheorem ist geltende Grundlage soziologischer Persönlichkeitstheorie in der DDR. In einem Grundsatzbeitrag über "Persönlichkeit als Subjekt des gesellschaftlichen Fortschritts" (GUTSCHE 1974) heißt es: "Die Persönlichkeit stellt ... nichts anderes dar als das besondere Ensemble der vom Individuum angeeigneten und aus eigenem Antrieb realisierten g e s e l l s c h a f t l i c h e n Kräfte. Persönlichkeit sein ist deshalb in erster Linie daran zu messen, mit welcher Tragweite das Individuum bewußt gesellschaftliche Kräfte in Bewegung zu setzen vermag. Die höchste Form der Persönlichkeitsrealisierung besteht in der bewußten Mitwirkung des Individuums bei der Durchsetzung objektiver gesellschaftlicher Entwicklungsgesetze." (Ebd., S. 621; Hervorh. i.O.) Persönlichkeits e n t w i c k l u n g wird von den Soziologen Frank ADLER und Alfred KRETZSCHMAR definiert als die "Aneignung des sozialen Wesens der Arbeiterklasse durch die Angehörigen der sozialistischen Gesellschaft" (ADLER/KRETZSCHMAR 1975, S. 21).

Neuners Ablehnung der philosophischen Anthropologie wie auch sein Versuch, das Individuelle aus dem Gesellschaftlichen "abzuleiten", lassen den Gegensatz zum Menschenbild Humboldts unmittelbar deutlich werden. Während der Neuhumanismus die Grundbestimmung des Menschen in dessen philosophisch zu erschließendem Sein sieht und damit auch eine anthropologische Letztbegründung für das Bildungsgeschehen liefern möchte, kann es für Neuner eine "rein" auf ihren Gegenstand bezogene Persönlichkeitstheorie nicht geben. Zur methodologischen Maxime wird vielmehr, "daß die marxistisch-leninistische Lehre vom Menschen und der menschlichen Persönlichkeit im Gesamtsystem der marxistisch-leninistischen Theorie, in der Gesamtheit der Lehren des dialektischen und historischen Materialismus, der marxistisch-leninistischen politischen Ökonomie und des wissenschaftlichen Kommunismus begründet ist" (1973c, S. 1164). Indem der Marxismus-Leninismus aber nicht den einzelnen, sondern die Arbeiterklasse zum Movens und eigentlichen Subjekt der Geschichte erklärt¹⁾, verhindert diese methodologische Anbindung des Menschenbildes jede anthropologische Fundierung der Persönlichkeitstheorie.

Auch in der von Neuner neuerdings²⁾ betonten **d i a - l e k t i s c h e n** Sichtweise des Verhältnisses von Persönlichkeit und Gesellschaft bleibt der "subjektive Faktor" der prinzipiellen Außendetermination des Menschen nachgeordnet. Der Mensch wird zwar - im Gegensatz zur Denkweise des mechanischen Materialismus - als **h a n d e l n d e s** und zur Erzeugung seiner Lebensverhältnisse selbstbefähigtes Wesen begriffen. Es wird aber daran festgehalten, daß menschliches Handeln, auch die schöpferische Tätigkeit,

1) Vgl. 1973a, S. 24 f.

2) Vgl. 1976a, S. 57 - 61.

letztlich immer durch die konkret-historischen gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt sei. Zudem müsse die menschliche Selbsttätigkeit in ihrem Kern als "revolutionär-umgestaltende Praxis" (1976a, S. 59), d.h. als politische Praxis, verstanden werden. Der Materialismus der Persönlichkeitstheorie Neuners, insbesondere der Primat der Außendeterminiertheit des Menschen, erweist sich damit als deutliches Gegenmodell zum neuhumanistischen Menschenbild und seiner Theorie der Entfaltung innerer Kräfte.

4.2.2 Die Neubestimmung der Grundlagen der Bildung: Ideologie der Arbeiterklasse statt menschliche Kräfte

Bei der Untersuchung der bildungstheoretischen Position Robert Alts sind Traditionen der Aufklärungsphilosophie als wesentliche Berührungspunkte zwischen neuhumanistischem und marxistischem Bildungsdenken identifiziert worden. Auch Gemeinsamkeiten zwischen den Bildungskonzeptionen Neuners und Humboldts lassen sich auf diese historische Verwurzelung zurückführen. Allerdings modifiziert Neuner den Altschen Ansatz einer marxistischen Bildungstheorie in einer Weise, daß die Beziehung der "Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" zur aufklärerischen Tradition einen stark rudimentären Charakter erhält.

Der bedeutsamste gemeinsame Anknüpfungspunkt an die Aufklärungsphilosophie ist in der von Humboldt wie von Neuner geteilten Idee der Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit aller Menschen gegeben. Darauf aufbauend, wird jedem Mitglied der Gesellschaft, unabhängig von seiner sozialen Herkunft, das Recht auf allgemeine Menschenbildung zugesprochen. Neuner erklärt die Lösung des Problems der "Verbreitung der Allgemeinbildung" (1973a, S. 142) zur "entscheidende(n) Frage der ideologisch-theoretischen Gesamtkon-

zeption der Allgemeinbildung" (ebd.) und sieht in Übereinstimmung mit Alt das Recht auf Bildung im einheitlichen Bildungswesen der sozialistischen Staaten erstmals verwirklicht.¹⁾

Die von Neuner hervorgehobenen Prinzipien der Demokratisierung der Bildung und der Gewährleistung einer einheitlichen Allgemeinbildung für alle können als Weiterentwicklungen einer wichtigen politischen Komponente der aufklärerisch-neuhumanistischen Bildungsauffassung gedeutet werden. Dennoch gilt dieser historische Zusammenhang nur bedingt. Es kann gezeigt werden, daß Neuners Begriff demokratischer Bildung sich deutlich von den Intentionen der Aufklärung unterscheidet, daß sein bildungstheoretischer Entwurf einhergeht mit einem **V e r l u s t** an aufklärerisch-humanistischem Denken. Neuner nimmt nämlich das von marxistischen Politikern und Gesellschaftswissenschaftlern konstatierte "Zurückbleiben" des Bewußtseins der Menschen hinter den bereits revolutionär veränderten ökonomischen Verhältnissen zum Anlaß, die marxistisch-leninistische **W e l t a n - s c h a u u n g** zum Angelpunkt der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung zu erklären: "Die Weltanschauung, die durch ein System ideologischer Grundüberzeugungen entscheidend geprägt wird, bildet ... den Kern der Persönlichkeit." (1973a, S. 72) Als Begründung für die steigende Bedeutung der Ideologie und der ideologischen Erziehung im Sozialismus wird angeführt: "Die günstigen gesellschaftlichen Möglichkeiten im Sozialismus bringen nicht spontan einen höheren Reifegrad, ein entwickelteres Bewußtsein und Verhalten sozialistischer Persönlichkeiten hervor. Der gewachsene Wohlstand in den Ländern des Sozialismus, das höhere Lebensniveau, die neuen technischen Möglichkeiten der Massen-

1) Vgl. 1976a, S. 16.

kommunikationsmittel, der gestiegene Bildungsgrad - alle diese Faktoren begünstigen die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung, die ideologische Arbeit. Die darin liegenden Möglichkeiten müssen jedoch zielstrebig und bewußt genutzt werden, sonst können auch 'ideologische Verluste' auftreten." (1976a, S. 10 f.) Daneben betont Neuner die zunehmende Wichtigkeit der ideologischen Auseinandersetzung des Sozialismus mit dem "Imperialismus" in der Phase der "friedlichen Koexistenz".¹⁾ Damit weicht Alts Idee, die menschliche Vernunft sei unmittelbar zur Einsicht in die Notwendigkeiten des geschichtlich-gesellschaftlichen Fortschritts und der diesen Notwendigkeiten folgenden Maßnahmen der Partei der Arbeiterklasse befähigt, bei Neuner einer fundamentalen Skepsis gegenüber den "natürlichen" geistigen Kräften der Individuen. Den Bürgern des real existierenden Sozialismus, die immer in Gefahr seien, "sich von den Erscheinungen trügen oder gar verwirren (zu) lassen" (1976a, S. 34), soll mit der von der Partei der Arbeiterklasse formulierten Weltanschauung das einzig wahre Bild der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit vermittelt werden.

Die Bedeutung der Ideologie im Bildungsprozeß wird auch dort nicht eingeschränkt, wo vom oben (S.221) bereits erwähnten Prinzip der **S e l b s t t ä t i g k e i t** des Kindes, von dessen schöpferischer Aktivität innerhalb des pädagogischen Geschehens, die Rede ist. Unter Selbsttätigkeit, so betont Neuner, sei "nicht ... aktive Tätigkeit schlechthin" (1963, S. 843) zu verstehen; sozialistische Selbsttätigkeit, als Höherentwicklung der bürgerlichen Idee der Selbsttätigkeit, verbinde sich vielmehr "untrennbar mit der Herausbildung des sozialistischen Bewußtseins und der sozialistischen Moral der Persönlichkeit" (ebd.) und

¹⁾ Vgl. 1973b, S. 310.

verlaufe grundsätzlich "in organisierten, kollektiven Bahnen" (ebd.). Dementsprechend wird das bei Jugendlichen konstatierte Bedürfnis nach ideologiefreier objektiver Erkenntnis zu einem negativ bewerteten Sachverhalt. Schule und andere pädagogische Institutionen erhalten die Aufgabe, im Sinne des Prinzips der "Einheit von wissenschaftlicher Bildung und ideologischer Erziehung" (1973a, S. 48) die ideologische Position der Persönlichkeit innerhalb des Entwicklungsprozesses des einzelnen zu festigen.¹⁾ Damit stellt sich Neuners Begriff der Selbsttätigkeit in einen diametralen Gegensatz zum Neuhumanismus, dem zufolge die geistige Selbsttätigkeit des Individuums als Prinzip und Ziel der Bildung zu gelten hat.

Der aufklärerische Optimismus im Hinblick auf die Erkennbarkeit der Welt wie auf den sinnhaften Verlauf der Geschichte wird von Neuner an die Lehre der Klassiker des Marxismus-Leninismus und an die Interpretation dieser Lehre durch die Partei der Arbeiterklasse gebunden. Zugleich wird Bewußtsein zum politischen Bewußtsein verengt, das sich aus der marxistisch-leninistischen Weltanschauung speisen soll: "Dieses Bewußtsein ist seinem Wesen nach Bewußtwerden der historischen Mission der Arbeiterklasse, und es gipfelt in der unerschütterlichen Gewißheit vom Untergang des Kapitalismus und vom Sieg des Sozialismus." (1976a, S. 32)

1) NEUNER kritisiert insbesondere "Tendenzen einer intellektualistischen und objektivistischen Haltung, besonders bei Teilen der lernenden und studierenden Jugend, die sich beispielsweise auch in einer Zunahme des Empfangs westlicher Fernseh- und Rundfunksendungen äußern" (1973b, S. 312) und fordert von der Persönlichkeitsforschung eine pädagogisch umsetzbare Antwort darauf, "wie die höhere wissenschaftliche Bildung für eine effektivere weltanschauliche Erziehung genutzt, die Jugend zur aktiven und selbständigen Aneignung unserer Weltanschauung, zur Auseinandersetzung mit feindlichen Auffassungen, zur streitbaren Diskussion mit Feinden und potentiellen Freunden befähigt ... werden kann (ebd.).

Die führende Rolle der Ideologie, so Neuner, muß auch im Bereich der Bildung gewahrt bleiben. Nicht die konkrete Erfahrung der Lebensrealität, und sei es die Erfahrung der - dem sozialistischen Selbstverständnis nach nichtentfremdeten - produktiven Arbeit, auch nicht wissenschaftliche Erkenntnis, sondern die Weltanschauung stellt daher im Sinne Neuners das wichtigste Medium der Weltaneignung im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung dar: "Wir betrachten ... die Erziehung der Jugend im Geiste der sozialistischen Weltanschauung und Moral als entscheidende Aufgabe der Herausbildung allseitig und harmonisch entwickelter Persönlichkeiten; sie ist gewissermaßen ein 'Hebel', um den Gesamtprozeß der Entwicklung des Schülers pädagogisch 'in den Griff' zu bekommen." (1976b, S. 250)

Neuner führt mit diesem Verständnis der Grundlagen des Bildungsprozesses die Theorie der außengesteuerten Persönlichkeit konsequent fort. Er ersetzt dabei die der Humboldtischen Bildungskonzeption inhärente Idee der *F r e i h e i t* als einer notwendigen Bedingung des bildenden Erwerbs wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Maxime der ideologischen Fundierung der Persönlichkeitsentwicklung. Die Kluft zwischen der Theorie Neuners und dem Humboldtschen Verständnis des Bildungsprozesses hat auch hier ihre Grundlage darin, daß jene den Educandus nicht als Subjekt, sondern als Objekt von Bildung begreift.

4.2.3 Die Neubestimmung des Zieles der Bildung: Mobilität der Produzenten statt allseitige Kraftentwicklung

Ziel der sozialistischen Politik und damit auch des sozialistischen Bildungswesens, so erklärt Neuner im Anschluß an entsprechende Formulierungen in Dokumenten der SED und der Regierung der DDR, ist "die freie, allseitig und harmonisch entwickelte Persönlichkeit" (1976a, S. 24).¹⁾

¹⁾ Vgl. HONECKER 1976, S. 98.

Erst der Marxismus hole die Idee der allseitigen Entwicklung des Menschen "aus dem Reich der Träume, des 'Idealen' auf die wirkliche Erde" (1973a, S. 25) und entwickle sie dadurch "zu einer völlig neuen Qualität" (1976b, S. 34) weiter. Um das Ziel allseitiger Persönlichkeitsentwicklung wie auch die Kriterien zur Auswahl der Komponenten allseitiger Bildung auf historisch-materialistische Weise zu bestimmen, nimmt Neuner, wie bereits festgestellt worden ist, nicht ein Menschenbild zum Ausgangspunkt, sondern die marxistisch-leninistische Theorie der geschichtlichen Triebkräfte. Aus diesem Grunde kann es für Neuner auch kein allgemeines, sondern nur ein konkret-historisches Ziel allseitiger Entwicklung geben, das in letzter Instanz aus den ökonomischen Notwendigkeiten abgeleitet wird. Nach Neuner findet die von Marx betonte Produktivität der menschlichen Gattungsnatur im Sozialismus vor allem darin ihre Erfüllung, daß der Mensch sich bewußt in den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß eingliedert, der seinerseits den ökonomischen Gesetzmäßigkeiten der wissenschaftlich-technischen Revolution gehorcht. Erst mit einem hochentwickelten Stand der Produktivkräfte wird demnach die notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung geschaffen: "Die revolutionäre technische Basis der großen Industrie ... verlangt ... objektiv allseitige Beweglichkeit der Produzenten." (1973a, S. 25) Als Konsequenz daraus ergibt sich für Neuner, daß die sozialistische Bildungskonzeption "die Arbeit, die moderne industrielle Produktion, die Technik in den Mittelpunkt der Menschenbildung stellt" (1964, S. 44). Die zur Bewältigung der wissenschaftlich-technischen Revolution erforderliche Mobilität der Produzenten repräsentiert in der Konzeption Neuners sowohl die Begründung als auch das Ziel allseitiger Bildung.

Diese Sichtweise des Ideals der Allseitigkeit bedeutet jedoch eine klare Gegenposition zum klassischen Humanismus und damit auch zum Humboldtschen Humanismus. Humboldts Gedanke der Universalität des Menschen ist Teil einer Anthropologie, in der im Anschluß an Leibniz jedes Individuum als Ausdruck einer Idee begriffen wird. Grundlage und Zweck der Bildung ist die Entfaltung dieser Idee, die an die Entwicklung der individuellen Kräfte gebunden bleibt und die Autonomie des Bildungssubjekts zur Voraussetzung hat. Das Humboldtsche Ideal der Allseitigkeit beruht auf jenem "psychologischen Anthropozentrismus", dem zufolge der Bildungsprozeß als wesentlich innendeterminierter Vorgang aufzufassen ist: "Alle Bildung", so Humboldt, "hat ihren Ursprung allein in dem Innern der Seele, und kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlaßt, nie hervorgebracht werden." (HGS I, S. 70)

Im Bildungsdenken Neuners wird diese Auffassung umgekehrt. Worin sich allseitige Bildung zeigen soll, welche Leistungen vom Educandus zu erbringen sind, welche Inhalte und Methoden der Bildung zu wählen sind - all dies erscheint als Ergebnis historisch-soziologischer Ableitungen. Die besondere Qualität gesellschaftlicher Determination im Sozialismus soll darin bestehen, daß die Bildung des einzelnen durch die fortgeschrittenste Klasse der Gesellschaft planmäßig und umfassend gestaltet und gesteuert wird.

Innerhalb der DDR-Pädagogik hat in neuerer Zeit eine Diskussion über Notwendigkeit und Richtung der Weiterentwicklung der Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung eingesetzt. Vor allem der Lehrplantheoretiker Edgar Drefenstedt plädiert dafür, die Bildungskonzeption dem Stand der "entwickelten sozialistischen Gesellschaft" anzupassen und dabei auch die zunehmende Bedeutung des "subjektiven Faktors" in Rechnung zu stellen (Drefenstedt 1980). Drefenstedt hält

am Prinzip der gesellschaftlichen Determination der Bildung fest, betont aber auch, es sei wichtig, "das Merkmal 'gesellschaftliche Determination' nicht so eng zu sehen" (ebd., S. 124). Als Folgerung für die Allgemeinbildung wird unter anderem abgeleitet "die stärkere Betonung der Herausbildung der Individualität der Schüler ... als jeweiliger Ausprägungsform allseitiger Entwicklung" (ebd., S. 126) sowie "die stärkere Berücksichtigung von Persönlichkeitsqualitäten, die dem sozialen Typus der Gegenwart und Zukunft entsprechen, den Handlungs- und Freiheitsraum der Persönlichkeit erweitern und ihre Wirksamkeit als Faktor des gesellschaftlichen Fortschritts erhöhen ..." (ebd.)

Drefenstedt stellt zwar die Prinzipien der Neunerschen Bildungskonzeption nicht in Frage und enthält sich auch jeder expliziten Kritik an der Auffassung Neuners. Seine Vorschläge zur Weiterentwicklung der marxistischen Bildungstheorie lassen sich jedoch als Tendenzen einer Wiederannäherung an den Humanitäts- und Bildungsbegriff der Tradition deuten.

Mehr noch gilt diese Feststellung für außerpädagogische Stellungnahmen zum Bildungsproblem im "real existierenden Sozialismus". Auf der Basis eines subjektorientierten Bildungsverständnisses übt etwa der Psychologe Hans-Dieter Schmidt in einem Beitrag unter dem Titel "Das Bild des Kindes - eine Norm und ihre Wirkungen" (Schmidt (H.) 1982) an dem seinem Eindruck nach in der DDR-Pädagogik beobachtbaren "Defizitmodell des Kindes" (ebd., S. 74) Kritik. Dieses Defizitmodell betrachte das Kind weitgehend als ein unfertiges, vom Erzieher planmäßig und schnellstmöglich zu vervollkommendes Wesen. Dadurch aber ergebe sich die Gefahr, "die eigenständige Produktivität und Kreativität kindlichen Handelns einfach nicht zu bemerken" (ebd., S.76). Auch Schmidt hält an der These von der gesellschaftlichen

Determination der Persönlichkeitsentwicklung fest; im Unterschied zur Auffassung Neuners will er unter dieser Formel aber lediglich die "nachgerade triviale Tatsachenbeschreibung" (ebd., S. 72) verstanden wissen, daß die Entwicklung des Menschen sich immer in einem gesellschaftlichen Raum vollzieht.

Unter Berufung auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Verhaltensbiologie wendet sich Schmidt vor allem gegen "die Betonung der O b j e k t p o s i t i o n des Kindes im Erziehungsprozeß" (ebd., S. 79; Hervorh. i.O.) und dem daraus resultierenden "autoritative(n) Erziehungsstil" (ebd., S. 76). Er fordert ein auf dem Prinzip der Partnerschaft aufgebautes und am Ziel "geistiger Selbständigkeit" (ebd., S. 79) orientiertes Erziehungsverständnis, das die "Respektierung des Autonomiebedürfnisses" (ebd., S. 80) miteinschließt. Auf Freud Bezug nehmend, betont Schmidt die grundlegende Bedeutung auch solcher kindlicher Bedürfnisse und Ansprüche, die n i c h t eine Vergegenständlichung und bewußte Aneignung der Welt zum Inhalt haben (Bewegungsdrang, Bedürfnis nach Körperkontakt, Bedürfnis nach Bindung).

Elemente der humanistischen Bildungstradition werden vor allem dort offenkundig, wo Schmidt das Wesen des pädagogischen Verhältnisses zu erfassen sucht: "Der erwachsene Erzieher wird a l l e i n kraft seiner wahrnehmbaren Existenz ... zu einem Leitbild kindlichen Nachahmungslernens." (Ebd., S. 75) Hier kommt jene Skepsis gegenüber dem Absolutheitsanspruch der intentionalen Erziehung und jenes Vertrauen in die vielschichtigen Bildungsinteressen des Subjekts zum Ausdruck, wie sie auch der Humboldtschen Idee des "absichtslosen Zusammenwirkens" von Lehrer und Schüler - wenngleich bei Humboldt auf die oberste Stufe der Bil-

dungsinstitutionen konzentriert - zugrunde liegt.¹⁾

Schmidts ausdrückliche Kritik am herrschenden Erziehungsverständnis der DDR-Pädagogik ist von Neuner an prominenter Stelle - in der "Einheit", dem theoretischen Organ der SED - zurückgewiesen worden. Wenn Schmidt für die Schüler ein Recht auf selbständige Prüfung der gesellschaftlichen Anforderungen einklagen wolle, so sei dies "für die Meisterrung der anspruchsvollen Erziehungsaufgaben nicht nur nicht hilfreich", sondern gehe "im Grundsätzlichen in die Irre" (1983, S. 335).

Der sichtbar werdende Dissens berührt zentral die Frage nach der Nähe des realen Sozialismus zur kommunistischen Gesellschaft, in der - nach Marx - die Totalität des Individuums vollends zur Geltung kommen soll. Für Neuner liegt die endgültige Erfüllung des Versprechens einer human verfaßten Gesellschaft noch in weiter Ferne: "Die Verwirklichung des Marxschen Erziehungsideals der allseitigen und harmonischen Entwicklung aller Menschen ist ... ein l ä n g e r e r h i s t o r i s c h e r P r o z e ß . Eine solche dialektisch-materialistische Sichtweise gemahnt ebenso zum Realismus, wie sie eine weite Perspektive eröffnet." (Ebd., S. 333; Hervorh. i.O.) Zugleich erklärt Neuner die Ideen humaner Bildung zum Bestandteil des ideologischen Arsenal des Klassenegners: "je schlimmer die Realitäten der Krise, desto lauter tönen imperialistische Ideologen ü b e r d e n M e n s c h e n . Hochfliegende Worte über Freiheit der Menschen, über Menschenrechte, über das Individuum gehören ... heute zum bevorzugten Inventar spätbürgerlicher Theorien." (Ebd., S. 332, Hervorh. i.O.)

¹⁾ Vgl. auch die Kritik des Bildungsbegriffs der marxistisch-leninistischen Pädagogik durch Inge von WANGENHEIM (WANGENHEIM 1981, bes. S. 112 ff.). Der Aufsatz von WANGENHEIMs, der in seinem Kern eine kritische Auseinandersetzung mit der Bildungslandschaft der DDR enthält, ist ebenso wie der Beitrag Schmidts in der Zeitschrift "Neue Deutsche Literatur" erschienen.

Mit solchen Aussagen macht sich Neuner zum Sprecher eines politischen und pädagogischen "Realismus", der trotz der Rede von den "unverzichtbaren Traditionen humanistischen Denkens" (ebd., S. 330) einen praktischen Gehalt dieser Traditionen für gegenwärtiges Handeln weitgehend leugnet.

Die These einer bis in die Gegenwart reichenden Kontinuität humanistischen Bildungsdenkens wird bei Neuner seit jeher überlagert von der Betonung der Differenz zwischenklassisch-bürgerlichem und sozialistischem Bildungsbegriff. Bereits in den sechziger Jahren plädierte er für "die polemische Gegenüberstellung (der sozialistischen Bildungskonzeption; W.S.) zu überholten und falschen Auffassungen" (1964, S. 43), die in bewußter Weise traditionelle Ansätze des Bildungsgedankens zu bewahren suchten und in der damaligen Diskussion "noch eine gewisse Rolle" (ebd., S. 42) spielten.

Seine ablehnende Haltung gegenüber dem Humboldtschen Neuhumanismus (s.o., S.149) hat Neuner später zwar in der Weise abgemildert, daß er Humboldt nun eine "bürgerliche Weltzugewandtheit" (1976a, S. 14) zuerkennt. Solche Hinweise finden sich jedoch nur sporadisch, ihr Aussagegehalt beschränkt sich auf ein abstrakt bleibendes Bekenntnis zur fortschrittlichen bürgerlichen Philosophie und Pädagogik. Während aber deren Ideen "samt und anders" (1983, S. 330) am Widerspruch von Ideal und Wirklichkeit gescheitert seien, stehe mit Marxens dialektischem Materialismus das wissenschaftliche Instrument zur Verwirklichung der Humanität zur Verfügung.

Humboldts Ideen der Selbstbildung und der allseitigen Persönlichkeitentwicklung, so läßt sich zusammenfassend feststellen, haben in der Bildungskonzeption Neuners jede Bedeutung verloren.

5. Zum Verhältnis von Humboldtschem und marxistisch-leninistischem Bildungsdenken in der DDR - Thesen

1. Die Monopolstellung marxistisch-leninistischer Bildungstheorie in der Pädagogik der DDR ist verbunden mit der Preisgabe eines Gutteils der neuhumanistischen Bildungstradition. Die Maxime der gesellschaftlichen Determination der Bildung und der damit verbundene Verzicht auf die Autonomie der Bildung lassen erkennen, daß wesentliche Prinzipien gerade des Humboldtschen Bildungsdenkens aufgegeben werden. Wenngleich am Ziel der "allseitigen Bildung" festgehalten wird, bleibt der Bildungsbegriff in der DDR-Pädagogik faktisch zumeist auf den Bereich der Schule und auf Vermittlung kodifizierter Fertigungs-, Einstellungs- und Wissensbestände beschränkt. Die Behauptung, daß das humanistische Ideal der "Bildung für alle" erst unter den Bedingungen des Sozialismus verwirklicht werde, erscheint schon insofern als fragwürdig, als Form und Inhalt sozialistischer Bildung und Wissenschaft durch solche Grundsätze geprägt sind, die sich von denen der reklamierten Tradition wesentlich unterscheiden.

2. Versuche einer bewußten Einbindung von Teilen des neuhumanistischen Bildungsdenkens in die Grundlagentheorie marxistisch-leninistischer Pädagogik, wie sie in der Frühzeit der DDR von Heinrich Deiters unternommen wurden, sind theoretisch widersprüchlich und bleiben ohne erkennbaren direkten Einfluß auf die spätere Bildungsdiskussion in der DDR-Pädagogik.

3. Die von Gerhart Neuner ausgearbeitete Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung bedeutet einen vollständigen Bruch mit der neuhumanistischen Bildungstradition: Der neue Charakter sozialistischer Bildung zeigt sich im Theorieansatz Neuners vor allem in der Mittelpunktstellung der Arbeit

und in der "Einheit von wissenschaftlicher Bildung und ideologischer Erziehung". Humboldts anthropologische Fundierung der Allgemeinbildung und die dialektische Sichtweise des Verhältnisses von gesellschaftlicher Nützlichkeit und individuellen Bildungsbedürfnissen wird von Neuner zugunsten der Annahme einer vollständigen Identität zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen aufgegeben.

4. Die pädagogische Historiographie der DDR zählt die Bildungskonzeption Humboldts zum progressiven Erbe der marxistisch-leninistischen Pädagogik, wenngleich sie gegenüber einigen Momenten dieser Tradition auf Distanz bleibt. Ein völliger Mangel an bewußter Auseinandersetzung mit Kategorien und Inhalten der Humboldtschen Bildungskonzeption ist in der bildungstheoretischen Diskussion der DDR-Pädagogik festzustellen. Damit zeigt sich in der theoretischen Aneignung des Neuhumanismus ein Bruch zwischen den Thesen der pädagogischen Geschichtsschreibung und den Ausführungen der systematischen Pädagogik: die "Einheit des Logischen und Historischen" ist nicht gegeben, die Historie bleibt für die aktuelle Diskussion weitgehend wirkungslos. Den Bewunderern der "imposanten Gedankengebäude" (Neuner 1983, S. 331) scheint es bislang kaum lohnenswert, in diese Gebäude auch einzutreten und sich von deren Konstruktionsprinzipien, den verwendeten Werkstoffen und den Ausstattungsgegenständen für die Errichtung der notwendig gewordenen Neubauten inspirieren zu lassen.

Berücksichtigt man die neueren Entwicklungstendenzen in Geschichtswissenschaft und Pädagogik der DDR, so deuten sich in beiden Disziplinen Voraussetzungen einer kritischen Aneignung der Bildungskonzeption Humboldts an: Im Bereich der Historiographie die differenziertere Darstellung und Beurteilung der Geschichte einschließlich der Kontinuitä-

ten und Diskontinuitäten, im Bereich der Pädagogik die Erinnerung an die Zielvorstellungen des "realen Humanismus" und ihre Einlösung in der Gegenwart. Inwieweit diese kritische Aneignung tatsächlich zustande kommt, bleibt abzuwarten.

Abkürzungsverzeichnis

Hinweis: Die im T e x t t e i l verwendeten Abkürzungen von
Q u e l l e n sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

1. Periodica

- DLZ Deutsche Lehrerzeitung, Berlin (DDR)
- DZfPh Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin (DDR)
- JES Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Berlin (DDR)
- NDL Neue Deutsche Literatur. Monatsschrift für Literatur und Kritik, Berlin (DDR)
- Päd. Pädagogik, Berlin (DDR)
- WZ Berlin Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität Berlin. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Berlin (DDR)
- WZ Halle Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Halle
- WZ Jena Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, Jena
- WZ Rostock Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Rostock
- ZfG Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Berlin (DDR)

2. Sonstige Abkürzungen

- APW Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR
- ATK Autorenkollektiv
- RDK Redaktionskollegium

Verzeichnis der in der SBZ und DDR erschienenen Schriften
von und über Wilhelm von Humboldt

Aufgeführt sind Wiederabdrucke von Texten Humboldts sowie Veröffentlichungen über Humboldt und den Neuhumanismus. Dabei sind auch Manuskripte berücksichtigt, soweit sie über den Leihverkehr der wissenschaftlichen Bibliotheken erhältlich sind. Für die Vollständigkeit der Angaben kann mangels geeigneter bibliographischer Erschließungsmöglichkeiten nicht garantiert werden.

1946

Wilhelm von Humboldt: Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Formen der Sprachentwicklung. Leipzig 1946.

1948

Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Leipzig 1948.

1949

Margarete Staniek: Der deutsche Bund im Urteil Goethes, Humboldts, Steins und der Menschen ihres Umkreises. Diss. Jena 1949.

1950

Paul Ortwin Rave: Wilhelm von Humboldt und das Schloß zu Tegel. Leipzig 1950.

1953

Wilhelm von Humboldt: Über die Nation. Auszüge aus Briefen und aus der Denkschrift über eine deutsche Verfassung.
In: Gerhard Steiner/Manfred Häckel (Hrsg.): 1813.
Ein Lesebuch für unsere Zeit. Weimar 1953, passim.

1954

Wilhelm von Humboldt: Über öffentliche Staatserziehung.
In: Helmut König (Hrsg.): Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Berlin (DDR) 1954, S. 157 - 163.

Helmut König: Wilhelm von Humboldt. Ebd., S. 33 - 34.

1955

- Wilhelm von Humboldt: Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Ausgewählt und zusammengestellt von Rudolf Freese. Berlin (DDR) o. J. (1955).
- Rudolf Freese: Wilhelm von Humboldt und die Nation. Ebd., S. 5-15.
- Gertrud Pätsch: Wilhelm von Humboldt.
In: Dies.: Grundfragen der Sprachtheorie. Halle/Saale 1955, S. 7 - 16.

1959

- Fritz G. Lange: Bibliographie Wilhelm von Humboldt.
In: Karl Goedeke: Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung, Bd. 14. 2., neu bearbeitete Auflage, hrsg. von Herbert Jacob. Berlin (DDR) 1959, S. 502 - 578.
- Ewald Schankweiler: Wilhelm von Humboldts historische Sprachkonzeption. Diss. Berlin (DDR) 1959.
- Ders.: Wilhelm von Humboldts historische Sprachkonzeption. Autorreferat der Dissertation.
In: WZ Berlin 9 (1959/60), H. 4, S. 512 - 514.

1960

- Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Berlin (DDR) 1960 ff.
(Lizenzausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt, und des Verlages Cotta, Stuttgart; übernommen wurden Bd. 1 bis 4).
- Autorenkollektiv Berthold: Das Wirken Wilhelm von Humboldts und die Eröffnung der Universität.
In: Die Humboldt-Universität gestern - heute - morgen. Zum einhundertfünfzigjährigen Bestehen der Humboldt-Universität zu Berlin und zum zweihundertfünfzigjährigen Bestehen der Charité. Berlin (DDR) 1960, S. 18 - 23.
- Tilly Bergner: Gelehrter und Humanist. Wilhelm von Humboldt zum 125. Todestage.
In: DLZ 7 (1960), Nr. 15, S. 3.

(noch 1960)

- Heinrich Deiters: Wilhelm von Humboldt als Gründer der Universität Berlin.
In: Willi Göber/Friedrich Herneck (Hrsg.): Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd.1: Beiträge zur wissenschaftlichen und politischen Entwicklung der Universität. Berlin (DDR) 1960, S. 15 - 19.
- Helmut König: Der Gipfel, an dem alles zusammenkommt. Humboldts Ideen und die höchsten Bildungsstätten von heute. Zur 150-Jahr-Feier der Berliner Universität.
In: Sonntag 15 (1960), Nr. 44, S. 4 - 5.
- Ders.: Humboldts Artikel 'Über Staatserziehung'.
In: Ders.: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Monumenta Paedagogica, Bd. 1. Berlin (DDR) 1960, S. 342 - 343.

1962

- Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirk-
samekti des Staats zu bestimmen. Mit einem Nachwort
von Rolf Löther. Leipzig 1962.
- Siegfried Seidel (Hrsg.): Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller
und Wilhelm von Humboldt. 2 Bde. Berlin (DDR) 1962.
- Ders.: Humboldts Freundschaft mit Schiller. Zu den geistigen
Grundlagen ihrer Korrespondenz. Ebd., Bd. 1,
S. V - LX.

1963

- Wilhelm von Humboldt: "Grundideen der Schulreform". Auszüge aus den
Sektionsberichten.
In: Helmut König (Hrsg.): Patrioten in Wort und Tat.
Lehrer und Schüler, Professoren und Studenten im
Befreiungskrieg. Berlin (DDR) 1963, S. 56 - 57.
- Wilhelm von Humboldt über Schiller und Goethe. Aus den Briefen und
Werken. Gesammelt und erläutert von Eberhard Haufe.
Weimar 1963.

1965

- Ewald Schankweiler: Zum Wesen und Ursprung der Sprache bei Jacob
Grimm und Wilhelm von Humboldt.
In: WZ Berlin 14 (1965), H. 4, S. 455 - 462.

1966

- Otto Rühle: Die neuhumanistische Universität.
In: Ders.: Idee und Gestalt der deutschen Universität. Tradition und Aufgabe. Berlin (DDR) 1966,
S. 78 - 120.

1967

- Werner Hartke/Henny Maskolat (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt 1767 - 1967.
Erbe - Gegenwart - Zukunft. Beiträge, vorgelegt von
der Humboldt-Universität zu Berlin anlässlich der
Feier des zweihundertsten Geburtstages ihres Gründers. Halle/Saale 1967.
- Der Band enthält folgende Beiträge:
- Erich Paterna: Überblick über das Leben Wilhelm von
Humboldts. 1. Teil: 1767 - 1806.
- Henny Maskolat: Überblick über das Leben Wilhelm von
Humboldts. 2. Teil: 1806 - 1835.
- Karl Obermann: Wilhelm von Humboldt und die bürgerliche
Umgestaltung 1807 - 1809.
- Wilhelm Girmus: Wilhelm von Humboldts Philosophie
vom Menschen.
- Gertrud Pätsch: Humboldt und die Sprachwissenschaft.
- Heinrich Deiters: Wilhelm von Humboldts Ansichten
vom Wesen der Universität.
- Otto Rühle: Humboldts Universitätsidee - Tradition
und Aufgabe.
- Bernd Musiolek: Die Tradition der Humboldtschen Uni-
versitätsidee und die Entwicklung des Hochschulwe-
sens in Westdeutschland.
- Ortrud Bimberg: Zur Rezeption der Bildungsidee Wilhelm von Humboldts
durch Spranger, Weinstock und Blättner. Ein Beitrag
zum Wandel des Humanitätsbegriffs in der bürgerli-
chen Pädagogik. Diss. Halle/Saale 1967.
- Manfred Nast: Klassenpositionen in der Wissenschaft. Prof.
Schelskys Grabrede auf Wilhelm von Humboldts
Universitätsidee.
In: Das Hochschulwesen 15 (1967), H. 8/9, S. 531
- 539.
- Henny Maskolat: Wilhelm von Humboldt. Zum 200. Geburtstag des gro-
ßen Denkers und Bildungspolitikers.
In: Das Hochschulwesen 15 (1967), H. 8/9, S. 540
- 544.

(noch 1967)

Henny Maskolat/Siegfried Prokop: Wilhelm von Humboldt als Gelehrter und Politiker.

In: ZfG 15 (1967), H. 6, S. 1227 - 1230.

Guram Ramischvili: Zum Verständnis des Begriffes der inneren Sprachform bei Wilhelm von Humboldt.

In: WZ Jena 16 (1967), H. 5, S. 555 - 566.

1968

Ortrud Bimberg: Zur Rezeption der Humboldtschen Bildungsidee durch Eduard Spranger.

In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 371 - 373.

Kurt Huber: Einige Bemerkungen über die Bedeutung Wilhelm von Humboldts für die heutige Sprachsituation.

Ebd., S. 359 - 361.

Johannes Imscher: Wilhelm von Humboldt und der deutsche Philhellenismus.

Ebd., S. 362 - 366.

Helmut König: Die Bildungsidee Wilhelm von Humboldts und ihre Verwirklichung.

Ebd., S. 341 - 346.

Hermann Ley: Die Auffassung des Individuums bei Wilhelm von Humboldt.

Ebd., S. 349 - 352.

Heinz Mohmann: Wilhelm von Humboldts Bildungskonzeption und unsere aktuellen Aufgaben.

Ebd., S. 315 - 319.

Gertrud Pätsch: Humboldts Beitrag zur modernen Sprachwissenschaft.

Ebd., S. 353 - 356.

Eugen Seidel: Humboldt und die vergleichende Sprachwissenschaft.

Ebd., S. 357 - 358.

Gottfried Stiehler: Wilhelm von Humboldts Weltanschauung.

Ebd., S. 333 - 339.

Joachim Streisand: Wilhelm von Humboldt und die gesellschaftlichen Wandlungen seiner Zeit.

Ebd., S. 321 - 330.

Heinz Warnecke: Zur Interpretation des Humboldtschen Wissenschaftlerbildes durch westdeutsche Autoren.

Ebd., S. 363 - 370.

1970

- Helmut König: Freiherr Wilhelm von Humboldt.
In: Gerhard Hass u.a. (Hrsg.): Biographisches
Lexikon zur deutschen Geschichte. Von den Anfängen
bis 1945. Berlin (DDR), 2., erw. Aufl. 1970, S. 323.
- Herbert Scurla: Wilhelm von Humboldt. Werden und Wirken. Berlin
(DDR) 1970.

1971

- Joachim Streisand: Wilhelm von Humboldt.
In: Ders.: Kritische Studien zum Erbe der deutschen
Klassik. Berlin (DDR) 1971, S. 38 - 61.

1972

- Helmut König: Wilhelm von Humboldts Konzeption für ein einheit-
liches bürgerlich-nationales Bildungswesen.
In: Ders.: Zur Geschichte der bürgerlichen National-
erziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815,
Teil 1. Monumenta Paedagogica, Bd. 12. Berlin (DDR)
1972, S. 315 - 324.

1975

- Rosemarie Ahrbeck: Didaktische Modellvorstellungen in der philanthro-
pistischen und neuhumanistischen Pädagogik. Halle/
Saale 1975 (als Mskr. vervielf.).
- Jürgen Kuczynski: Wilhelm von Humboldt als Wissenschaftspolitiker
und Wissenschaftsorganisator.
In: Ders.: Studien zu einer Geschichte der Gesell-
schaftswissenschaften, Bd. 2. Berlin (DDR) 1975,
S. 89 - 124.

1976

- Jürgen Gebhardt: Zur Verfälschung des neuhumanistischen Menschen-
und Bildungsideals in der spätbürgerlichen Pädä-
gogik der BRD. Halle/Saale 1976 (als Mskr. vervielf.).
- Wilhelm Girnus: Humboldts Gedanken zur Gattungsnatur des Menschen.
In: Johannes Irmischer (Hrsg.): Das Ideal der all-
seitig entwickelten Persönlichkeit - seine Entste-
hung und sozialistische Verwirklichung. Berlin (DDR)
1976, S. 62 - 72.

1977

Hans Ahrbeck/Rosemarie Ahrbeck: Zur Rezeption des klassisch-neuhumanistischen Menschenbildes in der Pädagogik der BRD.
In: WZ Halle 26 (1977), H. 5, S. 55 - 61.

1978

Gerhard Lukas: Der Neuhumanismus in seiner Stellung zur Körpererziehung.
In: WZ Halle 27 (1978), H. 1, S. 47 - 54.

1980

Reimar Müller: Zum Antikebild Wilhelm von Humboldts.
In: Ders.: Menschenbild und Humanismus der Antike.
Leipzig 1980, S. 303 - 315.

F. M. Berésin: Humboldts Sprachkonzeption.
In: Ders.: Geschichte der sprachwissenschaftlichen Theorien. Leipzig 1980, S. 53 - 74.

1981

Gerhard Arnhardt: Wilhelm von Humboldt - neuhumanistischer Bildungstheoretiker und Schulpolitiker mit beachtenswerter Fernwirkung.
In: WZ Jena 30 (1981), H. 5, S. 603 - 612.

1982

Johannes Imscher: Die Funktion des Neuhumanismus in der preußischen Reformzeit.
In: Heinrich Scheel (Hrsg.): Preußische Reformen - Wirkungen und Grenzen. Aus Anlaß des 150. Todestages des Freiherrn vom und zum Stein. Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR. Berlin (DDR) 1982, S. 109 - 114.

in Vorbereitung

Johannes Imscher (Hrsg.): Der Neuhumanismus als progressives Erbe.

Literaturverzeichnis

- ADLER/KRETZSCHMAR 1975 Frank Adler/Albrecht Kretzschmar: Theoretisch-methodologische Probleme soziologischer Persönlichkeitsforschung.
In: Lebensweise - Kultur - Persönlichkeit. Materialien vom 2. Kongreß der marxistisch-leninistischen Soziologie in der DDR. Berlin (DDR) 1975, S. 19 - 33.
- AHLBERG 1979 René Ahlberg: Sozialismus zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Die marxistische Systemkritik seit Leo Trotzki. Stuttgart 1979.
- AHRBECK 1975a Rosemarie Ahrbeck: Didaktische Modellvorstellungen der klassischen bürgerlichen Pädagogik und ihre Verfälschung in der BRD.
In: WZ Halle 24 (1975), H. 2, S. 41 - 44.
- AHRBECK 1975b - : Didaktische Modellvorstellungen in der philanthropistischen und neuhumanistischen Pädagogik. Halle/Saale 1975 (vervielf. Mskr.).
- AHRBECK 1975c - : Didaktische Modellvorstellungen in der philanthropistischen und neuhumanistischen Pädagogik (Depot-Information des Archivs der Universität Halle-Wittenberg).
In: WZ Halle 24 (1975), H. 2, S. 45 - 46.
- AHRBECK 1979 - : Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin (DDR) 1979.
- AHRBECK/AHRBECK 1977 - /Hans Ahrbeck: Zur Rezeption des klassisch-neuhumanistischen Menschenbildes in der Pädagogik der BRD.
In: WZ Halle 26 (1977), H. 5, S. 55 - 61.
- ALBRECHT 1975 Erhard Albrecht: Sprache und Philosophie. Berlin (DDR) 1975.
- ALT 1946a Robert Alt: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule.
In: Päd. 1 (1946), H. 1, S. 12 - 22.
- ALT 1946b - : Utopie und Wirklichkeit im Werke Pestalozzis.
In: Päd. 1 (1946), H. 3, S. 1 - 15.
- ALT 1947 - : Zum Problem der Unterrichtsmethode in der deutschen demokratischen Schule.
In: Päd. 2 (1947), H. 8, S. 449 - 462.
- ALT 1948a - : Wirtschaftsplan und Lehrplan.
In: ALT 1975, S. 109 - 131.
- ALT 1948b - : Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin/Leipzig 1948.

- ALT 1956a - : Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys. Berlin (DDR) 1953.
- ALT 1956b - : Vorlesungen über die Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin (DDR) 1956.
- ALT 1960 - : Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 1: Von der Urgesellschaft bis zum Vorabend der bürgerlichen Revolutionen. Berlin (DDR) 1960.
- ALT 1965 - : Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 2: Von der Französischen Revolution bis zum Beginn der großen sozialistischen Oktoberrevolution. Berlin (DDR) 1965.
- ALT 1975 - : Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günther, Helmut König und Rudi Schulz. Berlin (DDR) 1975.
- AHRNHARDT 1981 Gerhard Arnhardt: Wilhelm von Humboldt - neuhumanistischer Bildungstheoretiker und Schulpolitiker mit beachtenswerter Fernwirkung. In: WZ Jena 30 (1981), H. 5, S. 603 - 612.
- ATK BERTHOLD 1960 Die Humboldt-Universität gestern - heute - morgen. Zum einhundertfünfzigjährigen Bestehen der Humboldt-Universität zu Berlin und zum zweihundertfünfzigjährigen Bestehen der Charité, Berlin. Verfaßt von einem Autorenkollektiv. Berlin (DDR) 1960.
- ATK FAHR 1976 Die Humboldt-Universität zu Berlin. Bilder aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg.: Der Rektor. Berlin (DDR), 2. Aufl. 1976.
- ATK GÜNTHER/UHLIG 1968 Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946 - 1949. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Karl-Heinz Günther und Gottfried Uhlig. Monumenta Paedagogica, Bd. 3. Berlin (DDR) 1968.
- ATK NEUMANN 1975 Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft. Verfaßt von einem Autorenkollektiv. Bd. 1. Berlin (DDR) 1975.
- ATK NEUNER 1976 Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner. Berlin (DDR), 3. Aufl. 1976.

- BARTHEL 1981 Horst Bartel: Erbe und Tradition in Geschichtsbild und Geschichtsforschung der DDR.
In: ZfG 29 (1981), H. 5, S. 387 - 394.
- BARTHEL/SCHMIDT 1982 - /Walter Schmidt: Historisches Erbe und Traditionen - Bilanz, Probleme, Konsequenzen.
In: ZfG 30 (1982), H. 9, S. 816 - 892.
- BECKER 1954 Hans-Herbert Becker: Zur Frage der Grundbegriffe in der Pädagogik. Habil. Halle/Saale 1954.
- BECKER/STULZ 1960 Ernst Becker/Percy Stulz: Der Kampf um die antifaschistisch-demokratische Umgestaltung und um die Einheit der Berliner Universität 1946 bis 1949.
In: GÖBER/HERNECK 1960, S. 629 - 646.
- BERÉSIN 1980 F.M. Berésin: Geschichte der sprachwissenschaftlichen Theorien. Übersetzt und herausgegeben von H. Zikmund. Leipzig 1980.
- BERGMANN/KLEINERT 1980 Heinrich Bergmann/Jochen Kleinert: Zur Geschichte und Kultur des alten Griechenlands. Ergänzungsstoffe für den griechischen Unterricht. Berlin (DDR) 1980.
- BERGNER 1960 Tilly Bergner: Gelehrter und Humanist. Wilhelm von Humboldt zum 125. Todestage.
In: DLZ 7 (1960), Nr. 15, S. 3.
- BEYER 1983 Wilhelm Raimund Beyer: Freibeuter in hegelschen Gefilden. Frankfurt am Main 1983.
- BIERMANN 1982 Kurt-R. Biermann: Alexander von Humboldt. Leipzig, 2. Aufl. 1982.
- BIMBERG 1967 Ortrud Bimberg: Zur Rezeption der Bildungsidee Wilhelm von Humboldts durch Spranger, Weinstock und Blättner. Ein Beitrag zum Wandel des Humanitätsbegriffs in der bürgerlichen Pädagogik. Diss. Halle/Saale 1967.
- BIMBERG 1968 - : Zur Rezeption der Humboldtschen Bildungsidee durch Eduard Spranger.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 371 - 373.
- BLEIBER 1977 Helmut Bleiber (Hrsg.): Bourgeoisie und bürgerliche Umwälzung in Deutschland 1789 - 1871. Berlin (DDR) 1977.
- BLEIBER 1982 - : Zur den inneren Voraussetzungen und zur Bewertung der preußischen Reformen.
In: SCHEEL 1982, S. 156 - 159.

- BOCK 1976 Helmut Bock: Historische Tradition und Erberezepktion bei Marx und Engels. Zum Verhältnis zwischen sozialistischem und bürgerlich-progressivem Erbe.
In: BARTEL/SCHMIDT 1976, S. 171 - 190.
- BOCK 1980 - : Rezension von "Walther Hubatsch: Die Stein-Hardenbergischen Reformen. Darmstadt 1977".
In: ZfG 28 (1980), H. 9, S. 890 - 891.
- BÖRNER 1976 Karl-Heinz Börner: Die Stellung des Junkertums zum Beginn der Neuen Ära in Preußen.
In: Horst Bartel u.a. (Hrsg.): Evolution und Revolution in der Weltgeschichte. Bd. 2. Berlin (DDR) 1976, S. 487 - 498.
- BOLDEMANN 1956 Otto Boldemann: Das pädagogische Wollen und schulpolitische Wirken des Freiherrn Karl vom Stein.
In: Päd. 11 (1956), H. 7, S. 506 - 519.
- BOLEWSLAWSKY/JONZECK: Walter Bolewslawsky/Marianne Jonzeck: Humboldt-Universität zu Berlin - aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg. vom Direktorat für Kultur - und Öffentlichkeitsarbeit. Berlin (DDR) o.J.
- BRÄMER 1983 Rainer Brämer: Anspruch und Wirklichkeit sozialistischer Bildung. Beiträge zur Soziologie des DDR-Bildungswesens. München 1983.
- CLOER 1973 Ernst Cloer: Geschichte der Erziehung in der DDR. Untersuchungen zur Theorie, Geschichte und Leistungswirksamkeit einer Grenzwissenschaft.
In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), H. 9, S. 601 - 633.
- CRUSIUS/WILKE 1977 Reinhard Crusius/Manfred Wilke: Entstalinisierung. Der XX. Parteitag und seine Folgen. Frankfurt am Main 1977.
- DEITERS 1946 Heinrich Deiters: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung.
In: Päd. 1 (1946), H. 3, S. 35 - 42.
- DEITERS 1947a - : Der reale Humanismus. Berlin 1947.
- DEITERS 1947b - : Kritische Bemerkungen zum gruppenunterrichtlichen Verfahren nach dem Jenaplan.
In: Päd. 2 (1947), H. 3, S. 29 - 32.
- DEITERS 1948a - : Die Schule der demokratischen Gesellschaft. Berlin 1948.

- DEITERS 1948b - : Die Grundlagen des realen Humanismus.
In: Studium Generale 1 (1948), H. 7, S. 434 - 439.
Hier zitiert nach dem Wiederabdruck in DEITERS 1957,
S. 368 - 380.
- DEITERS 1952a - : Bedeutung und Grundsätze der ästhetischen Erziehung.
In: Päd. 7 (1952), H. 9, S. 626 - 636.
- DEITERS 1952b - : Pestalozzis Methode in ihrem Verhältnis zu derjenigen Diesterwegs.
In: Päd. 7 (1952), H. 12, S. 938 - 946.
- DEITERS 1956 - : Allgemeinbildung und allgemeine Mittelschule.
In: Päd. 11 (1956), H. 5/6, S. 385 - 389.
- DEITERS 1957 - : Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin (DDR) 1957.
- DEITERS 1960 - : Wilhelm von Humboldt als Gründer der Universität Berlin.
In: GÖBER/HERNECK 1960, S. 15 - 39.
- DEITERS 1967 - : Wilhelm von Humboldts Ansichten über das Wesen der Universität.
In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 129 - 161.
- DILTHEY 1964 Wilhelm Dilthey: Zur preußischen Geschichte. Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften, Bd. 12. Stuttgart/Göttingen, 3. Aufl. 1964.
- DREFENSTEDT 1980 Edgar Drefenstedt: Wesensmerkmale sozialistischer Allgemeinbildung.
In: APW - Jahrbuch 1980, Berlin (DDR) 1980, S. 116 - 139.
- ENDESFELDER 1960 Jochen Endesfelder: Jubiläumsjahr der Humboldt-Universität - ein Jahr großer wissenschaftlicher Leistungen.
In: Das Hochschulwesen 8 (1960), H. 6, S. 275- 276.
- ENGELS 1842 Friedrich Engels: Tagebuch eines Hospitanten.
In: MEW, Ergänzungsband, zweiter Teil, S. 249 - 254.
- FABER/JOHN 1968 Elmar Faber/Erhard John (Hrsg.): Das sozialistische Menschenbild - Weg und Wirklichkeit. Leipzig 1968.
- FICHTE BW Johann Gottlieb Fichte: Briefwechsel. Hrsg. von Hans Schulz. Leipzig, 2. Aufl. 1920 (Neudruck Hildesheim 1967).
- FÖRTSCH 1979 Eckart Förtsch: Revision des Preußenbildes? Ein neuer wissenschaftlicher Ansatz in der DDR.
In: Deutschland-Archiv 12 (1979), H. 12, S. 168 - 173.

- FÖRTSCH 1981 - : Preußen-Bild und historische Traditionen in der DDR.
In: Deutsche Studien 19 (1981), H. 75, S. 276 - 287.
- FREESE 1955 Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Ausgewählt und zusammengestellt von Rudolf Freese. Berlin (DDR) o.J. (1955).
- FRIEDEBURG 1982 Ludwig von Friedeburg: Vorwärts zu Humboldt?
In: Merkur 36 (1982), H. 3, S. 221 - 231.
- GEBHARDT 1976a Jürgen Gebhardt: Zur Verfälschung des neuhumanistischen Menschen- und Bildungsideals in der spätbürgerlichen Pädagogik der BRD. Halle/Saale 1976 (vervielf. Mskr.).
- GEBHARDT 1976b - : Zur Verfälschung des neuhumanistischen Menschen- und Bildungsideals in der spätbürgerlichen Pädagogik der BRD. (Depot-Information des Archivs der Universität Halle-Wittenberg).
In: WZ Halle 25 (1976), H. 4, S. 35 - 36.
- GIRNUS 1967 Wilhelm Girnus: Wilhelm von Humboldts Philosophie vom Menschen.
In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 65 - 100.
- GIRNUS 1976 - : Humboldts Gedanken zur Gattungsnatur des Menschen.
In: IRMSCHER 1976, S. 62 - 72.
- GLÄSER/LOST 1981 Iothar Gläser/Christine Lost: Zur Entwicklung des Volkswesen in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1956 - 1958. Monumenta Paedagogica, Bd. 19. Berlin (DDR) 1981.
- GLAESSNER 1981 Gert-Joachim Glaesner: Sozialistische Systeme. Einführung in die Kommunismus- und DDR-Forschung. Opladen 1981.
- GÖBER/HERNECK 1960 Willi Göber/Friedrich Herneck (Hrsg.): Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin 1810 - 1960. Bd. 1: Beiträge zur wissenschaftlichen und politischen Entwicklung der Universität. Berlin (DDR) 1960.
- GOTTSCHALK 1977 Herbert Gottschalk: Das Bild einer Reihe bedeutender Erzieher und Erziehungswissenschaftler im Spiegel einer Auswahl der diesbezüglichen Literatur der DDR. Die Relation zwischen geschichtlicher Objektivität und zeitgeschichtlichem Antiobjektivismus - Selbstverständnis der Wissenschaft in der DDR - als Problem pädagogischer Historiographie, dargestellt an Persönlichkeiten der Geschichte und Zeitgeschichte. Diss. Erlangen-Nürnberg 1977.

- GROOTHOFF 1981 Hans-Hermann Groothoff: Wilhelm Dilthey. Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens. Hannover 1981.
- GÜNTHER 1967 Karl-Heinz Günther: Humanistisches Erbe und sozialistische Bildungstheorie in der Deutschen Demokratischen Republik.
In: Päd. 22 (1967), H. 8, S. 698 - 716.
- GÜNTHER 1971 - : Zu den Aufgaben der Geschichte der Erziehung.
In: JES 11 (1971), S. 3 - 26
- GÜNTHER 1972 - : Der humanistische Charakter der sozialistischen Pädagogik und die reaktionäre Umwertung des klassischen bürgerlichen Erbes durch die imperialistische Pädagogik.
In: RDK HOFMANN 1972, S. 163 - 169.
- GÜNTHER 1976 - : Zur Eröffnung des Basedow-Symposiums.
In: JES 16 (1976), S. 15 - 17.
- GÜNTHER u.a. 1975 - /Helmut König/Rudi Schulz: Einleitung zu ALT 1975, S. 11 - 49.
- GUTSCHE 1974 Günther Gutsche: Persönlichkeit als Subjekt des gesellschaftlichen Fortschritts.
In: DZfPh 22 (1974), H. 5, S. 617 - 624.
- HACKER/RÖGNER-FRANCKE 1981 Jens Hacker/Horst Rögner-Francke (Hrsg.): Die DDR und die Tradition. Jahrbuch der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Heidelberg 1981.
- HAGER 1961 Kurt Hager: Humanismus und Wissenschaft. Festvortrag anlässlich der 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin und der 250-Jahr-Feier der Charité. Berlin (DDR) 1961.
- HARTKE/MASKOLAT 1967 Werner Hartke/Henny Maskolat (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt 1767 - 1967. Erbe - Gegenwart - Zukunft. Beiträge, vorgelegt von der Humboldt-Universität zu Berlin anlässlich der Feier des zweihundertsten Geburtstages ihres Gründers. Halle/Saale 1967.
- HAUFE 1963 Wilhelm von Humboldt über Schiller und Goethe. Aus den Briefen und Werken. Gesammelt und erläutert von Eberhard Haufe. Weimar 1963.
- HB-DDR DDR-Handbuch. Wissenschaftliche Leitung: Peter Christian Ludz unter Mitwirkung von Johannes Kuppe. Köln, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage 1979.

- HBB Wilhelm von Humboldts Briefe an Karl Gustav von Brinkmann. Hrsg. und erläutert von Albert Leitzmann. Leipzig 1939.
- HEARNDEN 1977 Arthur Hearnden: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf, 2. Aufl. 1977.
- HEESCHEN 1972 Volker Heesch: Die Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. Diss. Bremen 1972.
- HELBIG 1970 Gerhard Helbig: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Leipzig 1970 (hier zitiert nach der Ausgabe München 1971).
- HERRE 1979 Franz Herre: Freiherr vom Stein. Zwischen Revolution und Reformation. München 1979.
- HGS Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1903 - 1936 (Neudruck Berlin 1968).
- HHB Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Hrsg. von Anna von Sydow. Berlin 1906 - 1916 (Neudruck Osnabrück 1968).
- HINTZE 1904 Otto Hintze: Die Epochen des evangelischen Kirchenregiments in Preußen.
In: Otto Büsch/Hans Neugebauer (Hrsg.): Moderne Preussische Geschichte. Bd. 3. Berlin/New York 1981, S. 1217 - 1242.
- HOFMANN 1966 Franz Hofmann: Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie. Berlin (DDR) 1966.
- HOFMANN 1972a - : Die ideologische Offensive der marxistisch-leninistischen Pädagogik gegen die Bildungspolitik und Pädagogik der BRD.
In: RDK HOFMANN 1972, S. 61 - 104.
- HOFMANN 1972b - : Der antikomunistische Charakter der "ideologiefreien" Theorie der Allgemeinbildung in der spätbürgerlichen Pädagogik.
In: RDK HOFMANN 1972, S. 246 - 252.
- HOFMANN 1977 - : Erziehungsweisheit - Paedagogia - Pädagogik. Ein Versuch zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Köln 1977.
- HOHENDAHL 1983 Peter Uwe Hohendahl: Theorie und Praxis des Erbens. Untersuchungen zum Problem der literarischen Tradition in der DDR.
In: Ders./Patricia Herminghouse (Hrsg.): Literatur der DDR in den siebziger Jahren. Frankfurt am Main 1983, S. 13 - 52.

- HOLTZHAUER 1979 Helmut Holtzhauer: Das Antikebild der Klassik und seine Bedeutung für die Gegenwart.
In: IRMSCHER 1979, S. 1 - 7.
- HONECKER 1976 Bericht des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an den IX. Parteitag der SED. Bericht-
erstatter: Genosse Erich Honecker. Berlin (DDR) 1976.
- HUBER 1968 Kurt Huber: Einige Bemerkungen über die Bedeutung
Wilhelm von Humboldts für die heutige Sprachsituation.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 359 - 361.
- HÜBNER 1983 Ulrich Hübner: Wilhelm von Humboldt und die Bildungs-
politik. München 1983.
- HW Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von
Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 - 1981.
- IRMSCHER 1968 Johannes Irmscher: Wilhelm von Humboldt und der deutsche
Philhellenismus.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 362 - 366.
- IRMSCHER 1976 - (Hrsg.): Das Ideal der allseitig entwickelten Persön-
lichkeit - seine Entstehung und sozialistische Verwirkli-
chung. Berlin (DDR) 1976.
- IRMSCHER 1979 - (Hrsg.): Antikerezeption, deutsche Klassik und
sozialistische Gegenwart. Berlin (DDR) 1979.
- IRMSCHER 1982 - : Die Funktion des Neuhumanismus in der preußischen
Reformzeit.
In: SCHEEL 1982, S. 109 - 114.
- JÄGER 1982 Manfred Jäger: Kultur und Politik in der DDR. Ein histo-
rischer Abriß. Köln 1982.
- JESSIPOW/GONTISCHAROW 1948 B.G. Jessipow/N.K. Gontscharow: Pädagogik. Ber-
lin/Leipzig 1948.
- KAEHLER 1963 Siegfried A. Kaehler: Wilhelm von Humboldt und der Staat.
Ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung
um 1800. Göttingen, 2. Aufl. 1963.
- KAUFMANN 1980 Hans Kaufmann: Versuch über das Erbe. Leipzig 1980.
- KAWOHL 1969 Inngard Kawohl: Wilhelm von Humboldt in der Kritik
des 20. Jahrhunderts. Ratingen 1969.
- KLESSMANN 1981 Christoph Kleßmann: Politische Rahmenbedingungen der
Bildungspolitik in der SBZ/DDR 1945 - 1952.
In: Manfred Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wieder-
aufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in
Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981, S. 229 - 244.

- KÖNIG 1948 Helmut König: Der Süvernsche Gesetzentwurf 1819, die Entwürfe der Reichsschulkonferenz 1920 und das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946. Diss. Jena 1946.
- KÖNIG 1954a - (Hrsg.): Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Berlin (DDR) 1954.
- KÖNIG 1954b - (Hrsg.): Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Berlin (DDR) 1954.
- KÖNIG 1959 - : Gedanken zur Nationalerziehung aus dem Vormärz. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Helmut König. Berlin (DDR) 1959.
- KÖNIG 1960a - : Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Monumenta Paedagogica, Bd. 1. Berlin (DDR) 1960.
- KÖNIG 1960b - : Der Gipfel, an dem alles zusammenkommt. Humboldts Ideen und die höchsten Bildungsstätten von heute. Zur 150-Jahr-Feier der Berliner Universität. In: Sonntag 15 (1960), Nr. 44, S. 4 - 5.
- KÖNIG 1961a - (Hrsg.): Joachim Heinrich Campe: Briefe aus Paris, während der französischen Revolution geschrieben. Berlin (DDR) 1961.
- KÖNIG 1961b - : Von der Wissenschaftlichen Deputation zum Wissenschaftlichen Rat. In: Das Hochschulwesen 9 (1961), H. 6/7, S. 520 - 526.
- KÖNIG 1963 Patrioten in Wort und Tat. Lehrer und Schüler, Professoren und Studenten im Befreiungskrieg. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Helmut König. Berlin (DDR) 1963.
- KÖNIG 1967 - : Der Beitrag der Nationalerziehung bei der Vorbereitung und Durchführung des Befreiungskrieges. In: RDK HOFFMANN 1967, S. 319 - 340.
- KÖNIG 1968a -: Die Bildungsidee Wilhelm von Humboldts und ihre Verwirklichung. In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 341 - 348.
- KÖNIG 1968b - : Pädagogik - Geschichte der Erziehung - Geschichtswissenschaft. Ein Beitrag zum Problem der Grenzwissenschaften. In: JES 8 (1968), S. 145 - 155.
- KÖNIG 1970 - : Freiherr Wilhelm von Humboldt. In: Biographisches Lexikon zur deutschen Geschichte. Von den Anfängen bis 1945. Hrsg. von Gerhart Hass u.a., Berlin (DDR), 2., Erw. Aufl. 1970, S. 323.

- KÖNIG 1971a - : (Hrsg.): Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Berlin (DDR) 1971.
- KÖNIG 1971b - : Zum Inhalt und zur Organisation der wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung im Perspektivplanzeitraum 1971 - 1975.
In: JES 11 (1971), S. 27 - 40.
- KÖNIG 1972a - : Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815, Teil 1. Monumenta Paedagogica, Bd. 12. Berlin (DDR) 1972.
- KÖNIG 1972b - : Zum Stand der bisherigen Arbeit auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung und zu theoretischen und methodologischen Ausgangspositionen der Forschungskonzeptionen - ein bilanzierender Bericht.
In: JES 12 (1972), S. 281 - 292.
- KÖNIG 1973a - : Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815, Teil 2. Monumenta Paedagogica, Bd. 13. Berlin (DDR) 1973.
- KÖNIG 1973b - : Probleme der Einheit des Logischen und Historischen in der Pädagogik.
In: DZfPh 21 (1973), H. 10, S. 1273 - 1286.
- KÖNIG 1978 - : Einleitende Gedanken zu einer Anfrage Paul Oestreichs an Herrn Professor Peter Petersen in Jena.
In: JES 18 (1978), S. 135 - 137.
- KOLLOQUIUM 1961 Kolloquium zu Fragen der Traditionen und des pädagogischen Erbes.
In: Päd. 16 (1961), H. 5/6, S. 433 - 460.
- KUCZYNSKI 1975 Jürgen Kuczynski: Wilhelm von Humboldt als Wissenschaftspolitiker und Wissenschaftsorganisator.
In: Ders.: Studien zu einer Geschichte der Gesellschaftswissenschaften, Bd. 2. Berlin (DDR) 1975, S. 89 - 124.
- KURELLA 1964 Alfred Kurella: Sprachkultur im deutschen Arbeiter- und Bauernstaat.
In: Sprachpflege 13 (1964), H. 1, S. 1 - 3.
- LANGE (F.) 1974 Alexander von Humboldt. Eine Bibliographie der in der DDR erschienenen Literatur. Mit einer Übersicht über die Eigentümer von Humboldt-Handschriften in der DDR. Zusammengestellt von Fritz G. Lange. Beiträge zur Alexander-von-Humboldt-Forschung, Bd. 3. Berlin (DDR) 1974.
- LANGE (M.) 1954 Max Gustav Lange: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt am Main 1954.

- LANGER 1982 Herbert Langer: Fortschrittspotenzen in den gesellschaftlichen Wandlungen der Übergangsperiode vom Feudalismus zum Kapitalismus.
In: ZfG 30 (1982), H. 10/11, S. 932 - 942.
- LANGEWELLPOTT 1973 Christel Langewelpott: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Düsseldorf 1973.
- LAPLANCHE/PONTALIS 1973: J. Laplanche/J.-B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main 1973 (2 Bde.)
- LEHMANN 1958 Theodor Lehmann: Die Bedeutung des altsprachlichen Studiums und Unterrichts für die Erziehung im Sozialismus.
In: WZ Rostock 7 (1957/58), H. 3, S. 369 - 374.
- LEMKE 1980 Christiane Lemke: Persönlichkeit und Gesellschaft. Zur Theorie der Persönlichkeit in der DDR. Opladen 1980.
- LENIN 1909 W.I. Lenin: Die "Linksschwenkung" der Bourgeoisie und die Aufgaben des Proletariats.
In: Lenin Werke, Bd. 15, Berlin (DDR), 2. Aufl., 1963, S. 396 - 403.
- LENIN 1918 - : Die Hauptaufgabe unserer Tage.
In: Lenin Werke, Bd. 27, Berlin (DDR) 1960, S. 146 - 151.
- LENIN 1920 - : Über proletarische Kultur.
In: Lenin Werke, Bd. 31, Berlin (DDR) 1959, S. 307 - 308.
- LEY 1968 Hermann Ley: Die Auffassung des Individuums bei Wilhelm von Humboldt.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 349 - 352.
- LEY 1981 - : Erbe, Rezeption und ideologischer Klassenkampf.
In: DZfPh 29 (1981), H. 3/4, S. 367 - 380.
- LIEBRUCKS 1968 Bruno Liebrucks: Wilhelm von Humboldts Einsicht in die Sprachlichkeit des Menschen.
In: Wilhelm von Humboldt - Abstand und Nähe. Drei Vorträge zum Gedenken seines 200. Geburtstages. Frankfurt am Main 1968, S. 19 - 33.
- LIEPERT/WARKE 1973 Anita Liepert/Camilla Warnke: Bemerkungen zur marxistisch-leninistischen Erbe-Diskussion.
In: DZfPh 21 (1973), H. 9, S. 1096 - 1110.
- LITT 1970 Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum o.J. (1970).
- LÖTHER 1962 Nachwort zu: Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Leipzig 1962, S. 203 - 211.

- LORENZ 1965 Wolfgang Lorenz: Zu einigen Fragen des Zusammenhangs von Sprache und Gesellschaft - Eine kritische Auseinandersetzung mit Leo Weisgerber. Diss. Leipzig 1965.
- LUKAS 1978 Gerhard Lukas: Der Neuhumanismus in seiner Stellung zur Körpererziehung.
In: WZ Halle 27 (1978), H. 1, S. 47 - 54.
- MANDELKOW 1983 Karl Robert Mandelkow: Die literarische und kulturpolitische Bedeutung des Erbes.
In: Hans-Jürgen Schmitt (Hrsg.): Die Literatur der DDR. Sozialgeschichte der deutschen Literatur, Bd. 11. München 1983, S. 78 - 119.
- MASKOLAT 1960 Henny Maskolat: Die Wiedereröffnung der Berliner Universität im Januar 1946.
In: GÖBER/HERNECK 1960, S. 605 - 627.
- MASKOLAT 1967a - : Überblick über das Leben Wilhelm von Humboldts. 1806 - 1835.
In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 29 - 43.
- MASKOLAT 1967b - : Wilhelm von Humboldt. Zum 200. Geburtstag des großen Denkers und Bildungspolitikers.
In: Das Hochschulwesen 15 (1967), H. 8/9, S. 540 - 544.
- MASKOLAT/PROKOP 1967: - /Siegfried Prokop: Wilhelm von Humboldt als Gelehrter und Politiker.
In: ZfG 15 (1967), H. 6, S. 1227 - 1230.
- MEHRING 1905 Franz Mehring: Schiller. Ein Lebensbild für deutsche Arbeiter.
In: Franz Mehring Gesammelte Schriften, Bd. 10, Berlin (DDR) 1961, S. 91 - 241.
- MEHRING 1910 - : Die französische Revolution und ihre Folgen.
In: Franz Mehring Gesammelte Schriften, Bd. 5, Berlin (DDR) 1964, S. 75 - 112.
- MEHRING 1912 - : Das restaurierte Preußen.
In: Franz Mehring Gesammelte Schriften, Bd. 6, Berlin (DDR), 2. Aufl. 1972, S. 257 - 265.
- MENZE 1963 Clemens Menze: Sprechen, Verstehen, Antworten als anthropologische Grundphänomene in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts.
In: Pädagogische Rundschau 17 (1963), H. 6, S. 475 - 489.
- MENZE 1965 - : Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965.
- MENZE 1970 - : Wilhelm von Humboldt in der DDR.
In: Pädagogische Rundschau, H. 10, S. 713 - 745.

- MENZE 1975 - : Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975.
- MENZE 1980 - : Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen 1980.
- MEW Karl Marx - Friedrich Engels - Werke. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin (DDR) 1956 ff.
- MIESKES 1971 Hans Mieskes: Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis. Entwicklung und Entwicklungsstand. Erster Teil: Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik der DDR. Oberursel 1971.
- MITTENZWEI 1980 Ingrid Mittenzwei: Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie. Köln, 2. Aufl. 1980.
- MITTER 1981 Wolfgang Mitter: Die DDR und die Tradition im Bildungswesen.
In: HACKER/RÖGNER-FRANCKE 1981, S. 37 - 56.
- MOHRMANN 1968 Heinz Mohrmann: Wilhelm von Humboldts Bildungskonzeption und unsere aktuellen Aufgaben.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 315 - 319.
- MOLL 1972 Georg Moll: "Preußischer Weg" und "Revolution von oben".
In: WZ Rostock 21 (1972), H. 1, S. 87 - 89.
- MÜLLER 1980 Reimar Müller: Menschenbild und Humanismus der Antike. Leipzig 1980.
- MUSIOLEK 1967 Berndt Musiolek: Die Tradition der Humboldtschen Universitätsidee und die Entwicklung des Hochschulwesens in Westdeutschland
In: HARKE/MASKOLAT 1967, S. 195 - 233.
- NAST 1967 Manfred Nast: Klassenpositionen in der Wissenschaft. Prof. Schelskys Grabrede auf Wilhelm von Humboldts Universitätsidee.
In: Das Hochschulwesen 15 (1967), H. 8/9, S.531 - 539.
Hier zitiert nach dem Wiederabdruck in Helmut Schelsky: Abschied von der Hochschulpolitik oder die Universität im Fadenkreuz des Versagens. Bielefeld 1969, S. 167 - 177.
- NAUMANN 1980 Werner Naumann/ Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen. Berlin (DDR), 3. Aufl. 1980.

- NEUNER 1963 Gerhart Neuner: "Selbsttätigkeit".
In: Heinz Frankiewicz u.a. (Hrsg.): Pädagogische Enzy-
klopädie. Berlin (DDR) 1963, Bd. 2, S. 841 - 848.
- NEUNER 1964 - : Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der
neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen
sozialistischen Bildungssystem.
In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Konferenzbe-
richt, Berlin (DDR) 1964, Bd. 1, S. 27 - 53.
- NEUNER 1965 - : Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von
Erziehung und Bildung.
In: Päd. 20 (1965), H. 4, S. 305 - 320.
- NEUNER 1966 - : Schulpolitische und theoretische Probleme bei der
weiteren Bestimmung des Inhalts der Bildung und Erzie-
hung in der allgemeinbildenden Schule.
In: Pädagogische Forschung 7 (1966), H. 6, S. 6 - 21.
- NEUNER 1968 - : Die hervorragende Bedeutung der sowjetischen Päd-
agogik für die Entwicklung der pädagogischen Wissen-
schaft und Praxis der DDR.
In: Päd. 23 (1968), H. 1, S. 14 - 29.
- NEUNER 1973a - : Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung.
Hrsg. von der APW der DDR. Köln 1973.
- NEUNER 1973b - : Persönlichkeitstheorie und inhaltliche Ausgestaltung
der Oberschule.
In: Päd. 28 (1973), H. 4, S. 308 - 326.
- NEUNER 1973c - : Das Persönlichkeitsproblem und die Pädagogik.
In: DzfPh 21 (1973), H. 10, S. 1157 - 1177.
- NEUNER 1976a - : Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre
Erziehung. Berlin (DDR), 2. Aufl. 1976.
- NEUNER 1976b - : Führung der Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung
der Schüler - Hauptaufgabe der pädagogischen Arbeit.
In: RDK NEUNER 1976, S. 249 - 261.
- NEUNER 1978 - : Die Dialektik von sozialistischer Allgemeinbildung
und marxistisch-leninistischer Weltanschauung im Unter-
richt.
In: DzfPh 26 (1978), H. 9, S. 1077 - 1087.
- NEUNER 1983 - : Die Lebenskraft des Erziehungsideals von Karl Marx.
In: Einheit 38 (1983), H. 3/4, S. 330 - 336.
- OBERMANN 1967 Karl Obermann: Wilhelm von Humboldt und die bürgerli-
che Umgestaltung.
In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 44 - 62.
- OELKERS 1979 Jürgen Oelkers: Tradition und Fortschritt in der Er-
ziehungswissenschaft.
In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H.6, S. 831 - 851.

- OGORODNIKOW/SCHIMBIREW 1953 I.T. Ogorodnikow/P.N. Schimbirew: Lehrbuch der Pädagogik. Berlin (DDR) 1953.
- PÄTSCH 1955 Gertrud Pätsch: Grundfragen der Sprachtheorie. Halle/Saale 1955.
- PÄTSCH 1967 - : Humboldt und die Sprachwissenschaft.
In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 101 - 125.
- PÄTSCH 1968 - : Humboldts Beitrag zur modernen Sprachwissenschaft.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 353 - 356.
- PATERNA 1967 Erich Paterna: Überblick über das Leben Wilhelm von Humboldts. 1767 - 1806.
In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 11 - 28.
- PLAT 1979 Wolfgang Plat: Deutsche Träume oder der Schrecken der Freiheit. Aufbruch ins 19. Jahrhundert. Düsseldorf/Wien 1979.
- PLECHANOW 1945 G.I. Plechanow: Über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte. Berlin 1945.
- PROGRAMM DER SED 1976: Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Einstimmig angenommen auf dem 9. Parteitag der SED, 18.- 22. Mai 1976. Berlin (DDR) 1976.
- PW Philosophisches Wörterbuch. Hrsg. von Georg Klaus und Manfred Buhr. 2 Bde., Leipzig 12. Aufl. 1976.
- RAMISCHVILI 1967 G. Ramischvili: Zum Verständnis des Begriffes der inneren Sprachform bei Wilhelm von Humboldt.
In: WZ Jena 16 (1967), H. 5, S. 555 - 566.
- RANG 1982 Brita Rang: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945 - 1965. Frankfurt am Main 1982.
- RAVE 1950 Paul Ortwin Rave: Wilhelm von Humboldt und das Schloß zu Tegel. Leipzig 1950.
- RDK GÜNTHER 1958 Geschichte der Erziehung. Redaktion: Karl-Heinz Günther u.a. Berlin (DDR) 1958.
- RDK GÜNTHER 1976 Geschichte der Erziehung. Redaktion: Karl-Heinz Günther u.a. Berlin (DDR), 12. Aufl. 1976.
- RDK GÜNTHER 1982 Geschichte der Erziehung. Redaktion: Karl-Heinz Günther u.a. Berlin (DDR), 13. Aufl. 1982.
- RDK HOFFMANN 1967 Der Befreiungskrieg 1813. Wissenschaftliche Redaktion: Peter Hoffmann, Karl Obermann, Heinrich Scheel, Fritz Straube. Berlin (DDR) 1967.

- RDH HOFMANN 1972 Die marxistisch-leninistische Pädagogik - eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus. Konferenzmaterialien, zusammengestellt von einem Redaktionskollegium unter Leitung von Hans-Georg Hofmann. Berlin (DDR) 1972.
- RDH HOFMANN 1981 Die Krise der bürgerlichen Schule und Pädagogik. Die bürgerliche Schule und Pädagogik in der gegenwärtigen Etappe der allgemeinen Krise des Kapitalismus - Analyse und Kritik von Theorie und Praxis der Jugenderziehung, besonders in den USA und der BRD. Zusammengestellt von einem Redaktionskollegium unter Leitung von Hans-Georg Hofmann und Soja Alexejewna Malkowa. Berlin (DDR) 1981.
- RDH NEUNER 1976 Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. Erfahrungen und Erkenntnisse der 2. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. Hrsg. von einem Redaktionskollegium unter Leitung von Gerhart Neuner. Berlin (DDR) 1976.
- RDH NEUNER 1979 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR/Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR: Pädagogik. Redaktionskollegium: Gerhart Neuner u.a. Berlin (DDR), 2. Aufl. 1979.
- RDH PÄD 1953 Bemerkungen des Redaktionskollegiums der Zeitschrift "Pädagogik" zum Artikel von Heinrich Deiters "Pestalozzis Methode in ihrem Verhältnis zu derjenigen Diesterwegs". In: Päd. 8 (1953), H. 7, S. 538.
- RDH ZfG 1969 Die historischen Traditionen in der DDR. In: ZfG 17 (1969), H. 9, S. 1105 - 1107.
- ROMAIN 1981 Lothar Romain: Ein Alp auf dem Gehirn der Lebenden? Die Diskussionen um Erbe und Tradition der DDR durchbrechen immer neue Tabus. In: DDR-Report 14 (1981), H. 8, S. 474 - 477.
- RÜCKER 1955 Fritz Rücker: Rezension von FREESE 1955. In: Päd. 10 (1955), H. 11, S. 880 - 882.
- RÜHLE 1966 Otto Rühle: Idee und Gestalt der deutschen Universität. Tradition und Aufgabe. Berlin (DDR) 1966.
- RÜHLE 1967 - : Humboldts Universitätsidee - Tradition und Aufgabe. In: HARTKE/MASKOLAT 1967, S. 162 - 194.
- RÜHLE 1968 - : Klassisches Universitätsideal und sozialistisches Menschenbild. In: FABER/JOHN 1968, S. 55 - 74.

- SCHANKWEILER 1959a Ewald Schankweiler: Wilhelm von Humboldts historische Sprachkonzeption. Diss. Berlin (DDR) 1959.
- SCHANKWEILER 1959b - : Wilhelm von Humboldts historische Sprachkonzeption. Autorreferat der Diss.
In: WZ Berlin 9 (1959/60), H. 4, S. 512 - 514.
- SCHANKWEILER 1965 - : Zum Wesen und Ursprung der Sprache bei Jacob Grimm und Wilhelm von Humboldt.
In: WZ Berlin 14 (1965), H. 4, S. 455- 462.
- SCHEEL 1966 Heinrich Scheel (Hrsg.): Das Reformministerium Stein. Akten zur Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte aus den Jahren 1807/1808, Bd. 1. Berlin (DDR) 1966.
- SCHEEL 1967 - : Fremdherrschaft und nationaler Befreiungskampf.
In: RDK HOFFMANN 1967, S. 11 - 58.
- SCHEEL 1977 - : Das Verhältnis der Klassiker des Marxismus zu den Anfängen der bürgerlichen revolutionären Demokratie in Deutschland.
In: BLEIBER 1977, S. 35 -48.
- SCHEEL 1982 - (Hrsg.): Preußische Reformen - Wirkungen und Grenzen. Aus Anlaß des 150. Todestages des Freiherrn vom Stein. Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR.Berlin (DDR) 1982.
- SCHILFERT 1965 Gerhard Schilfert: Die Geschichtswissenschaft im System der Gesellschaftswissenschaften.
In: ZfG 13 (1965), H. 4, S. 581 - 596.
- SCHLENKER 1977 Wolfram Schlenker: Das 'kulturelle Erbe' in der DDR. Gesellschaftliche Entwicklung und Kulturpolitik 1945 - 1965. Stuttgart 1977.
- SCHMIDT (H.) 1982 Hans-Dieter Schmidt: Das Bild des Kindes - eine Norm und ihre Wirkungen.
In: NDL 30 (1982), H. 10, S. 71 - 81.
- SCHMIDT (S.) 1983 Siegfried Schmidt: Politik und Ideologie des bürgerlichen Liberalismus im Revolutionszyklus zwischen 1789 und 1817.
In: ZfG 31 (1983), H. 1, S. 24 - 37.
- SCHMIDT (W.) 1977 Walter Schmidt: Zu einigen Problemen der bürgerlichen Umwälzung in der deutschen Geschichte.
In: BLEIBER 1977, S. 1 - 33.
- SCHMIDT (W.) 1982 - : Marx und Engels über den historischen Platz der preußischen Reformen.
In: SCHEEL 1982, S. 54 - 74.

- SCHRÖDER 1960 Kurt Schröder: 150 Jahre Humboldt-Universität zu Berlin. Das Werden einer jungen Universität. In: GÖBER/HERNECK 1960, S. 1 - 13.
- SCHULGESETZ 1946 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. In: Wolfgang Bergsdorf/Uwe Göbel (Hrsg.): Bildungs- und Wissenschaftspolitik im geteilten Deutschland. München/Wien 1980, S. 124 - 126.
- SCURLA 1955 Herbert Scurla: Alexander von Humboldt. Sein Leben und Wirken. Berlin (DDR) 1955.
- SCURLA 1976 - : Wilhelm von Humboldt. Werden und Wirken. Düsseldorf 1976 (Originalausgabe Berlin (DDR) 1970).
- SEIDEL (E.) 1968 Eugen Seidel: Humboldt und die vergleichende Sprachwissenschaft. In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 357 - 358.
- SEIDEL (S.) 1962 Siegfried Seidel: Humboldts Freundschaft mit Schiller. Zu den geistigen Grundlagen ihrer Korrespondenz. In: Ders. (Hrsg.): Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt. Berlin (DDR) 1962, Bd. 1, S. V - LX.
- SHB Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von Siegfried Seidel. 2 Bde., Berlin (DDR) 1962.
- SIEBERT 1969 Horst Siebert: Das Verhältnis der DDR-Pädagogen zur Bildungstheorie Humboldts. In: Ders./Joachim Knoll: Wilhelm von Humboldt - Politik und Bildung. Darmstadt 1969, S. 53 - 56.
- STADLER 1959 Peter Bruno Stadler: Wilhelm von Humboldts Bild der Antike. Zürich 1959.
- STALIN 1951 J.W. Stalin: Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft. Berlin (DDR) 1951.
- STANIEK 1949 Margarete Staniek: Der Deutsche Bund im Urteil Goethes, Humboldts, Steins und der Menschen ihres Umkreises. Diss. Jena 1949.
- STEINER/HÄCKEL 1953 1813. Ein Lesebuch für unsere Zeit. Weimar 1953.
- STIEHLER 1968 Gottfried Stiehler: Wilhelm von Humboldts Weltanschauung. In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 333 - 339.

- STREISAND 1967 Joachim Streisand: Deutschland von 1789 bis 1815.
In: Deutsche Geschichte in drei Bänden, Bd. 2.
Berlin (DDR), 2. Aufl. 1967, S. 3 - 143.
- STREISAND 1968 - : Wilhelm von Humboldt und die gesellschaftlichen
Wandlungen seiner Zeit.
In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 321 - 330.
- STREISAND 1971 - : Kritische Studien zum Erbe der deutschen Klassik.
Berlin (DDR) 1971.
- STREISAND 1976 - : Zeitgenossen der Französischen Revolution über
Revolution, Reform und Evolution.
In: Horst Bartel (Hrsg.): Evolution und Revolution
in der Weltgeschichte. Berlin (DDR) 1976, Bd. 1,
S. 57 - 65.
- STREISAND 1977 - : Deutschland 1789 - 1815. Von der Französischen Re-
volution bis zu den Befreiungskriegen und dem Wiener
Kongreß. Lehrbuch der deutschen Geschichte. Bd. 5.
Berlin (DDR), 4. Aufl. 1977.
- STREISAND 1978 - : Die Geschichte im geistig-kulturellen Leben der Zeit.
In: ZfG 26 (1978), H. 3, S. 198 - 208.
- STREISAND 1980 - : Deutsche Geschichte in einem Band. Ein Überblick.
Berlin (DDR), 5. Aufl. 1980.
- STREISAND 1981 - : Kultur in der DDR. Studien zu ihrer historischen
Grundlagen und ihren Entwicklungsetappen. Berlin (DDR)
1981.
- STULZ 1960 Percy Stulz: Fremdherrschaft und Befreiungskampf. Die
preußische Kabinettspolitik und die Rolle der Volks-
massen in den Jahren 1811 bis 1813. Berlin (DDR) 1960.
- SWEET 1978 Paul R. Sweet: Wilhelm von Humboldt. A Biography. Volume
One: 1767 - 1808. Columbus/Ohio 1978.
- SWEET 1980 - : Wilhelm von Humboldt. A Biography. Volume Two:
1808 - 1835. Columbus/Ohio 1980.
- TRÄGER 1981 Claus Träger: Studien zur Erbetheorie und Erbeaneig-
nung. Leipzig 1981.
- UHLIG 1965 Gottfried Uhlig: Der Beginn der antifaschistisch-demo-
kratischen Schulreform 1945 bis 1946. Monumenta Paeda-
gogica, Bd. 2. Berlin (DDR) 1965.
- VETTER 1979 Klaus Vetter: Kurmärkischer Adel und Preußische Re-
formen. Weimar 1979.

- VEITTER 1981 - : Preußische Reformen - Wirkungen und Grenzen. Zum 150. Todestag von Karl Freiherr vom und zum Stein (Bericht). In: ZfG 29 (1981), H. 12, S. 1148 - 1149.
- VOGLER/VEITTER 1981 Günter Vogler/Klaus Vetter: Preußen. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Köln 1981.
- WANGENHEIM 1981 Inge von Wangenheim: Genosse Jemand und die Literatur. In: NDL 29 (1981), H. 3, S. 99 - 199.
- WARNECKE 1968 Heinz Warnecke: Zur Interpretation des Humboldtischen Wissenschaftlerbildes durch westdeutsche Autoren. In: WZ Berlin 17 (1968), H. 3, S. 367 - 370.
- WATERKAMP 1975 Dietmar Waterkamp: Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963 - 1972. Hannover 1975.
- WEBER 1978 Heinz-Dieter Weber (Hrsg.): Rezeptionsgeschichte oder Wirkungsästhetik. Konstanzer Diskussionsbeiträge zur Praxis der Literaturgeschichtsschreibung. Stuttgart 1978
- WEINSTOCK 1953 Heinrich Weinstock: Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild. Heidelberg 1953.
- WOLLGAST 1975 Siegfried Wollgast: Tradition und Philosophie. Über die Tradition in Vergangenheit und Zukunft. Berlin (DDR) 1975.